POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK III.

ZESZYT I. – STYCZEŃ – LUTY 1933



WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU I.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI.

POLONISTA

W roczniku III „Polonisty“

zamieścili swoje prace:

Baczyński S.; Bielak F.; Birkenmajer J.; Brończyk K.; Burakowski T.; Czachowski K.; Dańcewiczowa J.; Drogoszewski A.; Essmanowski S.; Filipowicz T.; Gołąbek J.; Górski K.; Irzykowski K.; Jarosz Z.; Jędryszka M.; Jodłowski S.; Kleinerman S.; Klemensiewicz Z.; Korytyński H.; Krzyżanowski J.; Kutnerówna B.; Makowiecki T.; Miernowski J.; Nitsch K.; Peliński S.; Pigoń S.; Rajewski L.; Rath L.; Rytlowa J.; Saloni J.; Schipper H.; Seweryn S.; Skoczylas L.; Stankiewicz Z.; Stolarzewicz L.; Suchodolski B.; Szczerbowski A.; Szmydtowa Z.; Szumański J.; Szyszkowski W.; Timofiejew G.; Weintraub W.; Wieczorkiewicz B.; Wójcicka H.; Wyka K.

POLONISTA

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZA-WODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK III.



WARSZAWA 1933

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«



DRUKIEM ZAKŁ. GRAF. „BIBLJOTEKA POLSKA" W BYDGOSZCZY

Dr. Juljusz Saloni.

Nowa ortografja P. A. U.

Rok 1932 przyniósł nam niespodziankę: nowe opracowanie pisowni polskiej przez Polską Akademję Umiejętności w Krakowie. Tytuł tego wydawnictwa brzmi: *Pisownia polska. Przepisy — Słowniczek.* Wydadanie IX *poprawione i zmienione, dokonane na podstawie protokółów. Kraków 1932* [1]).

Już w samym tytule tej publikacji zauważyć można pewną niejasność.

Określenie wydania jako „poprawionego i zmienionego" wprowadza w błąd czytelnika. Ortografja jako zbiór przepisów jest kodeksem, jest ustawą regulującą sposób postępowania piszącego śmiertelnika. „Wydanie poprawione i zmienione" zasad pisowni P. Akademji Um. to znaczy: zmienione w układzie, z poprawionemi erratami, z uzupełnionym słownikiem i t. d., natomiast nie może znaczyć: zmieniające przepisy, ani: obowiązujące do pisania innego, niż dotychczas, ani: naruszające przepis, uznany za poprawność. Każda najdrobniejsza nawet zmiana przepisów jest naruszeniem stanu rzeczywiście istnicjącego, jest przekształcaniem pojęć w zakresie praktycznego życia, zachwiewa wiarę w doniosłość przepisu i w jego potrzebę, jest naruszeniem własnego autorytetu prawodawcy, świadczy albo o jego lekkomyślności albo o kapryśności, albo o nieprzystosowaniu do podjętych czy zwierzonych zadań.

Niestety, w przeciągu lat 14, od chwili wprowadzenia w życie nowych przepisów ortograficznych, P. A. U. zrobiła wszystko, ażeby zachwiać w obywatelach „piśmiennych" zaufanie i wiarę w potrzebę i wartość swoich przepisów ortograficznych. W stadjum pierwszem oddała Akademja władzę wykonawczą w ręce ś. p. prof. J. Łosia i prawdopodobnie nie zatroszczyła się o to, *jak* prof. Łoś jej zasady zinterpretuje — nie aprobowała rękopisu „Pisowni" przed jej opublikowaniem, patrzyła obojętnie na gorszące widowisko zmian przepisów szczegółowych w następujących szybko po sobie czterech wydaniach [2]). Czy w ten sposób

[1]) Jakby objaśnieniem i uzupełnieniem przepisów jest artykuł prof. K. Nitscha w *Języku Polskim* z września-października 1932 p. t. „Pisanie łączne lub rozdzielne", na którym również w dalszym ciągu się opieram.

[2]) Wyd. I wyszło — o ile mi się zdaje w r. 1918; wydanie IV w r. 1925.

spełniała najlepiej swój obowiązek? Było do przewidzenia, że prof. Łoś indywidualnie przeżywać może ewolucję poglądów, mylić się, zyskiwać nowe punkty widzenia i nowe przesłanki. Dlatego też trzeba było zachować sobie prawo aprobaty, nie dawać dla rzeczy prywatnej swego *placet*, dopóki nie nastąpi zupełne zbiorowe uzgodnienie przepisu. Takby się budowało gmach trwały, a nie doraźne rozstrzygnięcia, wyglądające na drwiny ze staranności i kulturalnej ambicji Polski piszącej.

Ten przebieg „ujednostajniania" pisowni polskiej niczego jednak P. A. U. nie nauczył. Po śmierci prof. Łosia powierzyła nowe wydanie „Pisowni" prof. Kazimierzowi Nitschowi, który miał wyrobiony nieprzychylny pogląd na dotychczasową pracę prof. Łosia: „że usterki pochodzą prawie wyłącznie nie ze swych zasad, ale ze złego wykonania, i że jedną z przyczyn była zbyt indywidualna metoda pracy" [1]. Prof. Nitsch spowodował więc „parę posiedzeń Komisji Językowej P. A. U.", zasięgnął rady dwóch swoich asystentów i na tej podstawie przystąpił do „ułatwienia" niektórych szczegółów, które uznał — nie wiadomo, dlaczego te właśnie — za specjalnie ważne, czy potrzebujące poprawienia.

Szczegóły te dadzą się ująć — cytuję za wstępem — w następujące punkty:

1) w myśl uchwały Akademji z r. 1931 uproszczono system dzielenia wyrazów, przez co odpadła konieczność oznaczania go w słowniku przy większości wyrazów;

2) na podstawie dyskusyj w komisji językowej (k! j!) P. A. U. przez konsekwentną (!) interpretację zasady z r. 1918 złagodzono drugą bolączkę, mianowicie trudności w pisaniu razem lub oddzielnie, z czem w ścisłym związku pozostaje pisanie rozpoczynającej wyraz cząstki znaczeniowej *z*— jako *z*—, *s*— lub *ś*—;

3) szerzej też omówiono, na podstawie uchwał specjalnej komisji akademickiej, pisownię imion klasycznych, zwłaszcza greckich.

W przedstawieniu prof. Nitscha zakres i jakość zmian ujęta jest jako niewinna drobnostka, której celem daleko idące ułatwienie pisowni.

I rzeczywiście, rozpatrując te zmiany same w sobie, dochodzimy do wniosku, że są one prawie zawsze ułatwieniem. Dadzą się wśród nich jednak wyróżnić dwie kategorje. Pierwsza z nich to zmiany, które mogą się pomieścić w ramach przepisów dziś obowiązujących, które są raczej tylko uściśleniem i ujednostajnieniem istniejącego konwenansu.

Należy do nich przedewszystkiem nowy przepis, dotyczący dzielenia wyrazów; nie zwracał bowiem nikt specjalnej uwagi na szczegółowy

---

[1]) *Język Polski* 1932, str. 97; podkreślenia moje.

system dzielenia zawarty na kilku stronach „Przepisów" profesora Łosia, tem bardziej, że miał on raczej znaczenie teoretyczne. Pierwszy lepszy wiedział, że nigdy się tego nie nauczy; jaki-taki polonista szedł za kilku zasadami ogólnemi, a pozatem za znajomością etymologji i tworzył w ten sposób co najwyżej kwestje sporne, które w każdym wypadku dało się wymierzyć, jeżeli nie łokciem etymologji, to metrem zasady *(wy-rwać, wyr-wać* i t. p.).

Pisownia imion klasycznych, głównie greckich ma mniej więcej ten sam charakter; w epoce polskich *Zylberów, Cymermanów* i *Szenfeldów* istnieje ogólna tendencja do transkrypcji spolonizowanej; a z powodu powszechnej nieznajomości greki brak kryterjów źródłowych podsuwa jako jedyną podstawę rozstrzygania wyznacznik fonetyczny polski.

Natomiast punkt, dotyczący owego pisania łącznie lub rozdzielnie przedstawia się zgoła inaczej; należałoby go zaliczyć do kategorji drugiej, przepisów, zmieniających stan dotychczasowy zupełnie zasadniczo. Możnaby się jeszcze zgodzić na konsekwentne przeprowadzenie zasady pisania łącznie i rozdzielnie przyimków z przymiotnikami w wyrażeniach, nabierających znaczenia przysłówka, gdyby konsekwencję utrzymano ściśle; ale już bardzo poważne zastrzeżenia budzi rozstrzygnięcie w typie: *ból niedozniesienia,* w którym mamy do czynienia wyraźnie z przydawką przyimkową (jaki ból?), a nie — jak prof. Nitsch chce — z przysłówkiem. Wszystkie argumenty przytoczone w tej sprawie w artykule są nieprzekonywające.

Ale i to jeszcze „uszłoby w tłoku". Jednak w tym samym punkcie zamyka prof. Nitsch nowe przepisy, dotyczące pisowni przedrostka *z*. Przez 14 lat, we wszystkich pisowniach prof. Łosia sprawa pisowni *z* jako przedrostka nie ulegała zmianom; przez 14 lat aprobowała jego interpretację P. A. U.; przez 14 lat przestrzegał jej w piśmie i druku również prof. Nitsch, chociaż nie zgadzał się na to rozstrzygnięcie. Dlaczegoż przez 14 lat pozwolił na to, żeby nieuzasadniony konserwatyzm jednostki wprowadzał w błąd (wbłąd?!) społeczeństwo nawet wbrew autorytetowi P. A. U. Jakże mogła to znosić P. A. U.? Teraz po śmierci Łosia, prof. Nitsch doszedł do głosu, więc reformuje reformę, a P. A. U. znowu jego wywody popiera swą firmą. Z trwogą zapytać należy, co będzie dalej?[1]) Bo w ortografji naszej sprawa pisowni przedrostka *z* nie była najtrudniejsza, nie wymagała ułatwień. Są rzeczy o wiele zawilsze, jak np. iście chiński zbiór reguł dotyczący pisowni *j* i *i*; bardzo trudne dla ogółu piszącego jest *-ym, -em, -ymi, -emi,* nie da się bowiem

---

[1]) W czasie drukowania tego artykułu zjawiło się wydanie X „Nitscha". „Ciąg dalszy" metod już się uwidocznił. Czytamy bowiem w przedmowie: *Wydanie X wprowadza tylko nieliczne drobne uzupełnienia i poprawki.* (!) To przecież, naprawdę, chyba żarty!

absolutnie zmechanizować i t. p. Czy po skończeniu się dyktatury ortograficznej prof. Nitscha wystąpi nowy reformator, który zacznie przeprowadzać dalsze ułatwienia?

Jakże to jest właściwie? To najpierw publikuje się przepisy ortograficzne, obowiązujące całą Polskę, a potem dopiero Komisja Językowa debatuje nad tem, czy to jest właściwe, czy niewłaściwe rozstrzygnięcie? Czy ortografję trzeba ustalać *przez* lat 50, czy może właściwiej byłoby ustalać ją *na* lat 50? Czy należy oczekiwać wyraźnych, trwałych reguł ustalonych przez wybrańców, czy mamy ulegać ,,widzimisię" jednostek, sprzecznym poglądom uczonych, z których każdy będzie forsował swój pogląd na sprawę? Przechodzimy temi pytaniami do zagadnienia, które i prof. Nitsch postawił w zakończeniu swego artykułu w *Języku Polskim,* do zagadnienia wprowadzenia ,,tych drobnych zmian w życie".

Prof. Nitsch jest w tym względzie bardzo liberalny: ,,Przeuczyć się są obowiązane tylko dwie klasy społeczeństwa: wszyscy nauczyciele języka polskiego (inni nauczyciele tylko o tyle, by bezbłędnie pisali pisma, wychodzące ze szkoły) i wszyscy zecerzy i korektorzy drukarscy". Wszyscy inni nie są obowiązani do opanowania ortografji według wyd. IX P. A. U., mogą stosować nadal starą. Co do szkoły to prof. Nitsch sądzi, ,,że do takiej upraszczającej ortografji młodzież się do roku przystosuje".

Stanowisko prof. Nitscha można określić tylko jako stanowisko charakterystycznie teoretyczne; byłoby ono słuszne, gdyby sprawa ortografji dała się odgraniczyć od bezpośredniej przeszłości pisownianej. Z ludzi dorosłych, wogóle ortografji m u s i s i ę nauczyć tylko ten, kto zostanie do tego zmuszony, albo ten, kto chce. Norwid pisał bardzo nieortograficznie, toż samo Wyspiański — poprostu nie przywiązywali do ortografji żadnej wagi. Inna rzecz z nauczycielami i szkołą. Wbrew twierdzeniu prof. Nitscha każdej ortografji obowiązującej musi się nauczyć każdy nauczyciel bez względu na specjalność choćby dla tak błahego powodu, że pisać uczą w szkole nietylko poloniści i poprawiać muszą wypracowania młodzieży wszyscy jednolicie, a nie jeden *dołosia,* a drugi *donitscha.* Również dwie pisownie, jedna na prywatny użytek, a druga w pismach wychodzących ze szkoły, zupełnie nie są sprytnem wybrnięciem z tragicznej sytuacji, bo wogóle rolę dokumentalną odgrywają tylko pisma oficjalne, czy też publikowane, a nikogo nie obchodzi, jaką pisownię sobie ktoś stosuje, robiąc notatki kulinarne albo pisząc listy do cioci. Zresztą pisać ortograficznie ,,nazewnątrz", posługując się słownikiem ortograficznym w cichości w domu, jak się to dziś praktykuje, to nie jest żadna sztuka i chyba autorowi nie o to chodzi; tego można żądać od każdego jako-tako wykształconego człowieka.

Zecerzy to są wykonawcy, którzy składają tak, jak się im każe — zniosą wszelkie wydziwiania, jak znoszą i dziś wszystkie wymysły pisowni

fantastycznych, nieaprobowanych przez żadne Akademje Umiejętności całego świata. Korektorzy, jak nauczyciele, ze słowniczkiem Nitscha także sobie łatwo poradzą w razie potrzeby przy dobrej woli, o to obaw niema.

Ale jedna „klasa" tak łatwo nie poradzi sobie z tą sprawą — to młodzież. Sprawa pisania ortograficznego młodzieży to proces skomplikowany. Przedewszystkiem jest ono wynikiem przyzwyczajenia. A jakże tu mówić o przyzwyczajeniu — skoro w szkołach średnich można dziś spotkać młodzież, która przeżyła 2 razy zmiany w ortografji, a teraz każe się jej uczyć czegoś nowego po raz trzeci. Naprawdę, nauczycielowi-poloniście już wstyd uczyć w ten sposób — sprawa zatraca wszelką powagę. Jeżeli ortografja zmienia się co dwa lata, to widocznie jest rzeczą błahą, której nie warto poświęcać uwagi — tak rozumuje młodzież; jakże w takim nastroju można się czegokolwiek nauczyć?

A teraz druga sprawa. Ortografji uczy się nietylko przez pisanie; niezmiernie silnie oddziaływa na proces pisania — obraz graficzny percypowany. Podręczniki szkolne i książki pomocnicze (cała BN—WB — wszystkie powieści i t. d.) mniej więcej od roku 1925 drukowane były starannie według Łosia IV. Pozostaną one jeszcze długo w rękach młodzieży i, nie naruszając rzeczy zasadniczych, z każdej stronnicy będą w szczegółach sprzeciwiały się temu, co każe się młodzieży w praktyce wykonywać, będą działały na podświadomość silniej, aniżeli teorje prof. Nitscha. Gdyby zmiany były doniosłe, ogólne, zasadnicze, gdyby miały na celu usunięcie wszystkich ortograficznych trudności, opłaciłby się ten chaos i zamieszanie. Natomiast nie opłaci się wszczynać go, gdy chodzi o „drobnostki", nie mające żadnego znaczenia istotnego, a będące tylko korekturą drobnych szczegółów.

Wydanie IX Pisowni P. A. U. uzyskało aprobatę Min. W. R. i O. P. jako k s i ą ż k a d o b i b l j o t e k s z k o l n y c h. Dobrze się stało. Niech będzie wraz z poprzedniemi wydaniami dokumentem naszej straszliwej nieporadności w początkach istnienia niepodległego państwa. Ale wydanie IX pisowni P. A. U. nie powinno wejść oficjalnie w życie, nie powinno stać się obowiązujące nigdy, jest bowiem w całem tego słowa znaczeniu niepotrzebne, a w dzisiejszym stanie rzeczy nawet — szkodliwe [1]). Władze nasze powinny ochronić szkołę polską przed tego rodzaju reformatorstwem, przed naruszaniem autorytetu nauczycielstwa i nauki.

Inicjatywę dalszą nad ujednostajnieniem i ujednoliceniem pisowni polskiej ująć winno chyba tylko Ministerstwo W. R. i O. P. To jest

[1]) Ortografja nowa nie obowiązuje tak długo, dopóki rozporządzenie nie zjawi się w *Dzienniku Urzędowym M. WR. i OP.* A to dotychczas się nie stało. Zresztą Wydanie X wymaga już nowej aprobaty tem bardziej, że zawiera „poprawki".

bowiem jedyna instytucja, mająca możność utworzenia komisji, złożonej nie z językoznawców, którzy — jak się okazuje — nie potrafią sprawy praktycznie rozwiązać, lecz z przedstawicieli całej Polski, chcącej pisać kulturalnie, t. j. z uczonych, literatów, nauczycieli i t. d. Taka komisja byłaby powołana do narzucenia jednolitej pisowni, obowiązującej ogół piszący. Zadanie swoje powinna ona potraktować jako sprawę nawskróś praktyczną, przeznaczoną dla wszystkich warstw i wszystkich stopni kultury, które opanowały język warstw wykształconych. Pracy jej należałoby dać pewne zasadnicze wytyczne, do których miałaby się ona zastosować, a mianowicie, można ustalać ortografję:

1) w duchu tradycjonalizmu. Należałoby w takim razie w ramach dotychczasowych przepisów przeprowadzić jak najdalej idące ułatwienia i uproszczenia (np. *i—j*; *ym—em*; *z—s*; i t. d.) albo

2) w duchu postępowym, a więc z jak najdalej idącem negowaniem tradycjonalizmu, a jak najsilniejszem uwzględnianiem wyznacznika fonetycznego. (Nasuwałyby się tu przedewszystkiem jako kwestje do rozważenia np. znaki podwójne na oznaczenie jednej głoski a więc: *ż—rz*; *h—ch*; *u—ó*),

3) w duchu jak najdalej idącej zgodności z ortografją narodów słowiańskich, posługujących się alfabetem łacińskim, co projektował Związek Wydawców Polskich.

Sprawa ortografji, ustalonej przynajmniej na lat jakieś pięćdziesiąt, jest zaiste ważna i pilna. Pamiętać bowiem trzeba, że od przyszłego roku szkolnego w związku z nowemi programami zaczną się pojawiać nowe podręczniki, do nowych programów przystosowane. Powinny one już uwzględnić pisownię ustaloną tak, aby dzieci nasze nie potrzebowały tracić sił i energji na rzeczy małoważne i niekształcące, a pozatem, żeby inteligencja ich nie była narażona na ponoszenie konsekwencyj dojrzewania sądów, kurtuazyjnych powściągów, czy sporów najbardziej nawet naukowych wśród językoznawców P. A. U.

Dr. Stanisław Peliński.

LEKTURA „OGNIEM I MIECZEM“ I „PANA TADEUSZA“[1]).

1. Uwagi wstępne.

Czy przykłady prowadzenia lektury, podane w ,,Wskazówkach metodycznych języka polskiego“ z r. 1923 str. 487—497 i 507—533 dla *Ogniem i mieczem* i *Pana Tadeusza*, są jeszcze aktualne? mogą służyć za wzór idealny? za *vademecum* polonisty?

Czy poszukiwanie nowych dróg i próby innego ujęcia obu arcydzieł w szkole są możliwe i mogą być dodatnie?

Stawiając powyższe pytania, nie mam bynajmniej zamiaru wdawać się w krytykę tych lub owych wskazań metodycznych i praktykowanych dotąd dróg — chodzi mi tylko o nowe oświetlenie tak ważnego zagadnienia metodycznego, jakiem jest wspomniana lektura podstawowa kl. IV i V. Sprawa staje się tem bardziej paląca, że nowy ustrój szkoły średniej zmusza (dodajmy: ku naszej radości) nadewszystko nas, polonistów, do zasadniczo innych założeń i środków, niźli je wskazywano w 1923 r.

2. Założenie.

Nie mogąc szerzej uzasadnić pewnych twierdzeń, zwłaszcza psychologicznych i wychowawczych, związanych z naszą pracą dydaktyczną podaję swe tezy w formie założeń, na których opierać będę dalsze wywody. Twierdzę, że:

1) młodzież u progu kl. IV szkoły średniej posiada pewien zasób przyswojonej sobie lektury z lat poprzednich, która kształtowała jej psychikę bez względu na to, czy nauczyciel omawiał z nią czytane przez nią utwory, czy też poprzestawał na samej wiadomości o fakcie czytania;

2) młodzież w swoisty sposób interpretuje czytane utwory, a ta interpretacja tem nieuchwytniejszą stanowi dla nauczyciela niewiadomą *x*, im systematyczniejszy jest rozbiór dzieła literackiego, przez nauczyciela dzieciom narzucany;

3) zasiąg przeżyć lekturalnych młodzieży odpowiada co do zakresu, treści i barwności zasobowi indywidualno-społecznemu przeżyć środowiska, w którem dziecko dorasta i bogaci swą psychikę nieświadomie, bez trudności i przeszkód;

4) potrzeba ekspresji w jakikolwiek sposób tego, co się przeżyło na podstawie lektury, jest niemniej silna od tej, którą młodzież odczuwa na podstawie przeżyć własnych i własnych obserwacyj;

[1]) Referat, wygłoszony na zjeździe Ogniska Metodycznego w Bydgoszczy dnia 20 października 1932. Druga część referatu, obejmująca lekturę *Pana Tadeusza*, ukaże się w następnym zeszycie *Polonisty*.

5) potrzeba tej ekspresji (którą pozwolę sobie nazwać „lekturalną") jest u dzieci rozmaicie intensywna i ekstensywna. Są dzieci, u których jest ona słaba, to też ich reakcja psychiczna jest ciasna co do zakresu, uboga co do treści i szara co do barwności, i w związku z tem ich przeżycia są minimalne; są inne, dla których świat książki jest bodźcem tak silnym, że proces dorastania psychicznego w zasięgu przeżyć zaciera nieraz granice między rzeczywistością a wyobraźną;

6) przeżycia lekturalne dzieci znajdują swój wyraz w silniejszej lub słabszej woli wyrażania się, której nie wolno nauczycielom ani ograniczać swoistym sposobem ujęcia i interpretacji lektury, ani tem bardziej tamować w dynamice uczuciowej przez drobiazgową analizę z jednoczesnem zatarciem całości strukturalnej dzieła;

7) wola wyrażania się lekturalnego młodzieży świadczy *a priori* o tem, że nie nauczyciel wprowadza młodzież w utwór, w jego początkowe rozdziały czy księgi, lecz młodzież wprowadza nauczyciela w swój świat przeżyć, zrodzonych po przeczytaniu całego utworu, a wchłonięty przez nią materjał, prowokujący jej wolę ekspresji, pozwala nauczycielowi poznać jej reakcję psychiczną, jej świat przeżyć i od niego rozpocząć pogłębienie zarówno tego świata, jak i walorów samego dzieła.

3. Wnioski.

Z powyższych założeń wypływają pewne wnioski natury zasadniczej, jeśli chodzi o lekturę w ogólności, a omawianą przez nas w szczególności. Oto one:

1) musimy zaufać młodzieży, że dopuszczona do kl. IV wzgl. V potrafi nietylko na swój sposób zrozumieć i przeżyć samodzielnie *Ogniem i mieczem* wzgl. *Pana Tadeusza*, lecz i rozbudzić w sobie w swoistym zakresie cześć dla bohaterstwa i pogłębić uczucie patrjotyczne;

2) musimy na tych samodzielnych reakcjach młodzieży rozbudowywać metodę czytania i rozbioru, pamiętając o zasadzie psychologji strukturalnej: od całości do części, od powierzchni do głębi;

3) musimy pamiętać, że analiza arcydzieł nie może być wyczerpująca, jeśli nie chcemy im sprawić pogrzebu pierwszej klasy i raz na zawsze zohydzić w duszy młodzieży przez scholastyczne wprost dobieranie się do najdrobniejszych szczegółików; raczej rzucić jej garść niedomówień, zostawić w zawieszeniu pewne pytania i wątpliwości, zachęcić do wtórnego i wielokrotnego czytania, słowem, niechaj te utwory będą tem, za jakie uznać chcemy, t. j. żywotne i nieśmiertelne;

4 musimy omówić społem z młodzieżą plan rozbudowy naszych lekcyj, by nietylko pogłębić jej zainteresowanie, lecz, opierając się na jej swoistej interpretacji, nauczyć ją świadomie wnikać w rozmaite

kompleksy problemów i procesów, a nie kazać jej błąkać się po „ślepej ulicy" wśród kanonady pytań, pozornie głębokich, a w istocie bezcelowych, osłabiających reakcję psychiczną;

5) omówić musimy wespół z młodzieżą t e c h n i k ę pracy, by w ten sposób nauczyć ją czytać utwory piękne z ołówkiem w ręku i kojarzyć wolę ekspresji słownej z wolą jej pisemnego utrwalania.

4. Rzeczywistość na tle powyższych założeń i wniosków.

Być może, a nawet jestem tego pewien, że zbyt lapidarne moje twierdzenia budzą wątpliwości, streszczające się — jak zwykle — co najmniej w okrzyku: to wszystko teorja, — lecz co mówi praktyka ?! Przeto pozwalam sobie podać w formie sprawozdania z praktyki długoletniej schemat metodyczny omawianej w tytule niniejszego artykułu lektury.

a) *Ogniem i mieczem.*

Pierwsze dwie lekcje z początkiem września poświęcam poznaniu zasięgu lekturalnego młodzieży i jej reakcji psychicznej. Doświadczenie wykazuje, że chłopcy czytali wiele różnych zarówno autorów, jak i gatunków literackich. Zresztą w kl. II i III omawiali na lekcjach lekturę uzupełniającą, z większych dzieł A m i c i s a *Serce* i S i e n k i e w i c z a *W pustyni i w puszczy* [1]). Reakcja psychiczna wystarczająca. Okazuje się jednak coś więcej: prawie wszyscy — z wyjątkiem znikomej liczby (około 10—12%) — czytali już *Trylogję*.

Jak dynamicznie przejawia się wówczas ekspresja młodzieży, gdy rzucę pytanie: „jakie sceny podobały się wam najbardziej?" Opowiadaniom żywym, pełnym nieraz wyrazów dosadnych, mimiki i gestykulacji, niemasz końca. Ci, którzy jeszcze nie czytali, słuchają z mocnem zaciekawieniem. Zapytuję, w jakim czasie zdołają przeczytać *Ogniem i mieczem*. Biedniejszym rozdaję natychmiast już przygotowane egzemplarze (z bibljoteki uczniowskiej). Czas maksymalny, przez samych uczniów określony — dwa tygodnie („wszak to takie ciekawe, że się oderwać nie mogę", — „ja już czytałem dwa razy i jeszcze raz zacznę"). Pozornie, dla prowokacji sprzeciwiam się: „w tak krótkim czasie? to niemożliwe!" Być może, że właśnie mój sceptycyzm pobudza ich ambicję. Trwają przy swojem. Godzę się z uśmiechem, mówiącym: „zobaczymy, kto ma rację!" Ustalamy termin: 19 września.

Do tego czasu — a pozostaje 5—6 lekcyj — czytam i omawiam z nimi z *Wypisów* wyjątek z *Syzyfowych prac* p. t. *Przetworzony*.

---

[1]) Dodam, że ilekroć uczyłem w kl. III, zachęcałem młodzież pod koniec roku szkolnego do lektury *Ogniem i mieczem* podczas wakacyj.

Czynię to celowo: albowiem urywek ten odgrywa w mej pracy wychowawczej rolę pierwszego rozczynnika, istotnie przetwarzającego ich psychikę w samem jej nastawieniu na problem życia (pierwsza próba introspekcji), z drugiej zaś strony wskazuje — choć mimochodem — na technikę pracy, która stanowić będzie punkt zaczepny do dyskusji na dzień wyznaczony. Nie zapominam też rozpytywać się w tym czasie, jak postępuje lektura, pozwalam opowiadać ciekawsze momenty, pobudzam do uzasadnienia pewnych twierdzeń. Na ostatniej lekcji przed ustalonym dniem zapytuję raz jeszcze, czy będą gotowi, czy mam może przedłużyć im termin. Sprzeciw powszechny: prawie wszyscy już skończyli — niejeden nawet w krótszym czasie.

Swój pierwszy wstępny cel osiągnąłem: uczniowie utwór wchłonęli, estetyczna, nieświadoma rozkosz „jednego tchu" z całym aparatem indywidualnego napięcia była im dana.

Teraz rozpocząć mam pracę istotną: uświadomienie rozkoszy estetycznej oraz pierwiastków ideowych, psychologicznych i językowych. Słowem: po „przeżyciu na powierzchni" — „przeżycie w głębi". Rozkosz nurkowania.

Dzień 19 września. Napięcie chłopców silne. „Od czego zaczniemy"? — pytam. Projekty różne. Jedni pragną opowiedzieć treść, drudzy chcą mówić o postaciach, inni o bitwach, a jeszcze inni o swych wrażeniach. Atakuję najsłabsze ich pozycje — celowo. Do pierwszych zwracam się z żądaniem: „opowiedzcie nam dokładnie treść rozdziału XI. scenę na majdanie w Siczy, lub treść rozdziału XXIV, przejście wojsk Jeremiego". Drugich proszę o przedstawienie postaci Jeremiego na podstawie rozmowy jego z Bogiem, lub dialog Chmielnickiego z Skrzetuskim przed wyruszeniem z Siczy (r. XII). Innych zachęcam do szczegółowego opisu bitwy pod Konstantynowem lub pod Zbarażem dnia 19 lipca.

Mamże się rozwodzić, jaka była reakcja młodzieży na powyższe pytania? czyż my sami, zawodowi poloniści, zdołalibyśmy owe zagadnienia szczegółowo wyczerpać bez specjalnego powtórzenia?

Po chwilowej ciężkiej ciszy, bezmówności, tak twórczej, jeśli chodzi o „wejście w siebie", zabieram głos: „Nie martwcie się, pozycja wasza nie stracona, trzeba ją tylko wzmocnić. Pomówimy na temat, jak to uczynić: jak należy czytać, by opanować dokładniej tak obszerny utwór?"

Nawiązuję do przerobionego urywku z *Syzyfowych prac*. Odczytuję zdanie: „Wtedy zaczął przepisywać na czysto dzieło swego życia, rozłożone na ruchomych kartkach, które zajmowały większą część pokoju". Chodzi mi o t e c h n i k ę pracy. Technikę kartkową. Po krótkotrwałej wymianie zdań i zapytań — porozumieliśmy się zupełnie.

Będą czytali raz jeszcze w domu — powoli, rozdział za rozdziałem i ...notowali. Przygotują równe kartki zeszytowe (trzymane w specjalnej

teczce lub w okładce zeszytowej) i na nich wpisywać będą swe uwagi, zdania lub wyrazy Sienkiewicza. Dla każdej postaci (główniejszej) osobna kartka. To samo dla opisów przyrody, miast, bitew. Będą nawet numerowali wyliczane cechy, rysy, przejawy dla przejrzystego obrazu. Naturalnie notować będą tylko rzeczy zasadnicze — czyny i akcję opuszczą, o ile są tylko epizodem. Słowem — będą zbierali materjał, potrzebny do wmocnienia pozycyj. Termin wyznaczam długi — dwa miesiące — do 15 listopada. Raz na tydzień przyniosą swe kartki, pokażą mi, jak praca postępuje, zapytają o rzeczy wątpliwe, wspólnie je roztrząsać będziemy. Lekcja skończona.

Przez dwa miesiące praca przeważnie w szkole pod kierunkiem, na podstawie *Wypisów*. Omawiamy jako prolegomena do *Ogniem i mieczem* — *Wspomnienie matki* i *W niewoli tatarskiej* (przygotowanie do charakterystyki postaci), *Wiesława* (przygotowanie do zrozumienia „akcji") oraz *Maraton* i *Grażynę* (przygotowanie do pogłębienia świadomości heroizmu i do analizy stylu).

Tymczasem praca nad zbieraniem materjału do przyszłej budowy rośnie i wreszcie — ukończona. W połowie listopada wracamy do Sienkiewicza. Materjały i tekst na każdej ławce. W oczach zadowolenie z dokonanej pracy. W duszy napięcie i ufność: „jak się dzisiaj nam powiedzie? jesteśmy uzbrojeni".

Pierwsi stawiają pytanie: jak uporządkować materjał? według jakiej zasady? Krótka dyskusja i — samozrozumienie: idzie o jak najszybsze znalezienie odpowiedniego i potrzebnego materjału. A więc działy: I. postaci, II. opisy bitew, III. miast i IV. przyrody — wszystko alfabetycznie.

Od siebie wysuwam dwa problemy: „co jest przedmiotem powieści" i „jakie grupy można z powieści wyszczególnić". Jedna część uczniów zajmuje się zagadnieniem pierwszem, druga — drugiem. Praca cicha — około pięciominutowa. Potem ustalamy dwa wątki: historyczny i miłosny, stwierdzamy, że splatają się one ze sobą i jakby ogniskują w postaci Skrzetuskiego, który jest ośrodkiem akcji. Wkońcu grupujemy postaci i wysuwamy odpowiednie zagadnienia:

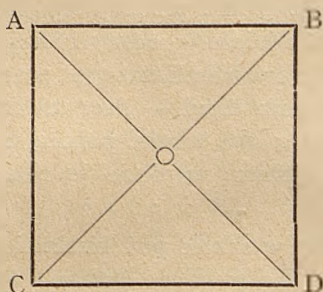
A) grupa wodzów i polityków polskich (król, Wiśniowiecki, Kisiel, Ossoliński, Potoccy, regimentarze),

B) grupa wodzów kozacko-tatarskich (Chmielnicki, Tuhaj-bej, chan),

C) grupa rycerzy polskich (Skrzetuski, Wołodyjowski, Podbipięta, Zagłoba i in.),

D) grupa rycerzy kozackich (Bohun, Krzywonos, Krzeczowski, Burłaj, Pułjan i in.).

Grupy owe ustalamy pisemnie na osobnej kartce i przedstawiamy graficznie w formie kwadratu, co nam pozwala postawić odpowiednie zagadnienia:



A: Polska (władze)
B: Kozactwo (władze)
C: Rycerstwo polskie
D: Rycerstwo kozackie
O: Skrzetuski (i Helena)

Bok kwadratu AB przedstawia nam stosunek Chmielnickiego i Tatarów do Polski (problem polsko-kozacki), bok CA stosunek rycerzy polskich do państwa (problem służby obywatelsko-państwowej), bok CD charakteryzuje nam rycerstwo polsko-kozackie, bok DB stosunek kozactwa do Chmielnickiego, — linja OA stosunek Skrzetuskiego do państwa polskiego (jego służba rycerska), OC do przyjaciół, OD do Bohuna, OB do Chmielnickiego, — słowem 8 problemów składa się na wątek historyczny (plus wątek miłosny).

Zadanie, jakie nas czeka na przyszłych lekcjach, stało się jasne. Omówimy najpierw owe cztery grupy, potem oba wątki. A więc najpierw charakterystyka postaci.

Uczniowie sami wybrali postać Skrzetuskiego. Zaczynam od jednego ze słabszych uczniów: odczytuje materjał. To wywołuje dyskusję: materjał nie wyczerpany, należy go uzupełnić i uporządkować. Ustalamy sposób uporządkowania (drogą pogadanki): fizjognomja (t. zn. charakterystyka zewnętrzna), funkcje, jakie pełni ta postać, przejawy temperamentu, myśli, uczucia, czyny charakterystyczne. Słowem: charakterystyka morfologiczna (a nie genetyczna). Jako ćwiczenie domowe: charakterystyka Skrzetuskiego — na podstawie zebranego materjału i omówionej kolejności, z dodatkiem: mój osobisty stosunek do tej postaci.

Tok dalszej pracy w myśl uwidocznionej perspektywy: charakterystyka Heleny — i omówienie wątku miłosnego; charakterystyka wodzów polskich i kozackich — i omówienie problemu rządu polskiego i jego polityki; charakterystyka rycerzy, wymienionych pod C, D, — wreszcie synteza, oparta na porównaniu poszczególnych a przeciwstawionych sobie typów. Wnioski. Każdy uczeń dorzuca swą cegiełkę, wydobywając postrzeżony przez się rys, zacięta nieraz dyskusja, szukanie w tekście, ciche czytanie i praca pod kierunkiem na wysunięte przeze mnie wątpliwości — i wkońcu ustalenie wyników jak wyżej.

Charakterystyka poszczególnych postaci zakończona. Następuje charakterystyka grup: obraz rycerstwa polskiego, kozactwa i tatarstwa wzgl. tłumu, znaczenie i rola tych grup. Podobny tok pracy — tylko częstsze posługiwanie się tekstem — częstsze głośne czytanie — i częstsze wyświetlanie obrazów, poszukiwanie w encyklopedji staropolskiej i opracowywanie materjałów, zebranych przez Kaznowskiego w wydaniu „Wielkiej Bibljoteki".

Drugie zagadnienie wyczerpane. Teraz można już przejść do omówienia wątku historycznego według ujawnionej graficznie struktury: problem polsko-kozacki, problem służby państwowej kresowego rycerstwa polskiego i jego roli, problem wewnętrzny kozactwa, braterstwa szlacheckiego i t. d. Jako synteza: obyczaje polsko-kozackie.

Pozostaje zagadnienie czwarte: opisy bitew, miast, przyrody. Dyskusja ustala typowe ich przejawy. A więc: pojedynek, harce przed bitwą, bitwy na otwartem polu, oblężenie; miasta kresowe (Czehryń, Lwów), stolica, twierdze (Kudak, Zamość, Zbaraż); step, rzeki, lasy, niebo, pory dnia i roku. Opracowania grupowe w klasie przy odczytywaniu ważniejszych urywków i ich interpretacja.

W związku z opisem bitew i przyrody — przejście do ćwiczeń językowo-stylistycznych: język poszczególnych postaci, styl uroczysty, humor, plastyka, uczucie, dynamika; porównanie, powtarzanie, lapidarność, archaizowanie; makaronizm, język małoruski, dialog, monolog, obrazowość; zwięzłość, okresy; czytanie estetyczne. Każdy z uczniów przygotowuje jedną próbkę przykładów — i na zakończenie odpowiednie zadanie domowe językowo-stylistyczne.

Czy wyczerpano tem samem całą powieść? Nie — ale nie było to i nie jest moim zamiarem. Zapytuję uczniów, co jeszcze pragnęliby omówić wzgl. opracować. W zależności od uzdolnienia klasy wysuwane bywają różne kwestje i zagadnienia. Dwa są warte podkreślenia, właśnie dlatego, że najczęściej je młodzież porusza: pierwsze to problem Ossolińskiego, drugie — problem reakcji uczuciowo-refleksyjnej na genezę politycznej tragedji Polski, zakończonej 150 lat potem katastrofą. Zagadnienie drugie zostawiam na nieco później — po przeczytaniu w drugiem półroczu *Potopu*, — zagadnienie zaś pierwsze proponuję postawić i rozwiązać z nimi po zapoznaniu się ze *Szkicami* Kubali i wyjątkami z Szajnochy i Kaczkowskiego („Wielka Bibljoteka", opr. Kaznowskiego). Wówczas problem ten staje się jedną z najciekawszych kwestyj państwowowychowawczych, przez młodzież jako najaktualniejsza odczutych. Zagadnienie poważne, ciężkie, niepokojące. Myśl pracuje przez długie jeszcze dni, walczy z faktami niewiadomemi, pobudza uczucia i pręży wolę: kij w mrowisku — poruszenie. W kilka tygodni później omawiany

Potop staje się ożywczem źródłem optymizmu, przezwyciężającego ołowiane chmury wątpliwości i niepokoju.

W ten sposób *Ogniem i mieczem* wykrzesało z dusz młodzieży poczucie samodzielnego przeorania gleby literackiej, moralnej i wychowawczo-państwowej — oraz zapoznało ją z należytą techniką pracy.

Samuel Kleinerman.

Karty ortograficzne.

(Przyczynek do nauki ortografji w szkole).

Nauka ortografji odbywa się dziś zupełnie niezależnie od reszty nauczania.

Zdarza się często, że nauczyciel, zadając ćwiczenie ortograficzne, musi uczniom tłumaczyć znaczenie poszczególnych wyrazów — nieraz właśnie tych, które zawierają jakąś osobliwość ortograficzną. Odbywa się to w tempie przyspieszonem, bo trzeba przystąpić do „właściwej" lekcji: opowiadania, wyjaśnień gramatycznych i t. p. To też znaczenie owych wyrazów nie utrwala się dostatecznie w umysłach uczniów.

Uczeń musi przecież wżyć się w pewną sytuację, w której dany wyraz występuje, aby go należycie zrozumieć; nieraz musi poprostu obejrzeć rzecz, przez dany wyraz oznaczaną (np. *żbik*, *żołna*, *wróż*, *żłób*, *trzebież*, *hoży*, *żużel*, *herold*, *halabarda*, *hajduk*, *konsola* i t. p. — Niewiadomska, Bogucka: zeszyt II A). Nic też dziwnego, że nie rozumiejąc „naprawdę" wyrazu, uczeń nie jest w stanie opanować go pod względem ortograficznym.

Nic tu nie pomoże ani przerabianie ćwiczeń ortograficznych jedno za drugiem, niezależnie od reszty nauki — ani wiązanie ich z jednym jakimś wyrazem, zaczerpniętym z czytanki (np. *hrabia*), i przerabianie całych działów ortograficznych na *h*, *ch* i t. p. W obydwu wypadkach ortografja nie jest związana z nauczaniem języka, ale staje się celem samym w sobie; nic też dziwnego, że nie może zainteresować ucznia.

Pogląd — że uczeń najlepiej może zapamiętać wyraz, zdanie etc., gdy te elementy znajdują się w sferze jego zainteresowań — jest dziś pewnikiem pedagogicznym i nie wymaga dowodów. Jasne jest także, że samą sprawą poprawnego pisania zainteresować ucznia niepodobna. *Należy więc związać naukę ortografji z całością nauczania polskiego:* uzależnić ją i podporządkować całkowicie ośrodkowi zainteresowania, którego źródłem może być jedynie jakiś temat obrany, wzgl. jakaś czytanka.

W ten sposób wyraz, wybrany do pisemnego utrwalenia i zapamiętania ze względów ortograficznych, zjawia się w umyśle ucznia w chwili żywszego zainteresowania się czytanką — i ta sama czytanka (wzgl. z pomocą nauczyciela) wyjaśnia mu najlepiej i najdokładniej znaczenie tego wyrazu. Tak np. wyraz *halabarda* — w pośpiechu wyjaśniony przez nauczyciela i parokrotnie przepisywany przez ucznia niezależnie od reszty nauczania — nie utrwali się w pamięci ucznia tak dobrze jak wtedy, gdy zostanie omówiony i zanotowany w związku z czytanką o mieście średniowiecznem lub odpowiednim ośrodkiem zainteresowania (np. Stare Miasto w Warszawie).

Jednym ze sposobów związania nauki ortografji z całością nauczania polskiego (a nawet z innemi przedmiotami) — mogą być właśnie t. zw. karty ortograficzne.

Karty ortograficzne stosuję już od dłuższego czasu w klasie, o której w ub. r. szkolnym informowałem czytelników „Polonisty"[1]). Są one sporządzane przez uczniów z brystolu i mają mniejwięcej kształt kartki zeszytowej. Na każde „prawidło ortograficzne" istnieje osobna karta. Więc osobna na wyrazy pisane przez *ż*, osobna — na *rz*, na *ó*, *h*, *ch* i t. d. Karty takie posiadają wszyscy uczniowie — ale jeden z nich (czasem dwóch) na ochotnika obejmuje godność „opiekuna kart". Karty „opiekuna" winny być prowadzone wzorowo i wiszą stale w klasie na widocznem miejscu, aby reszta uczniów mogła podług nich uzupełniać swoje własne karty.

Uczniowie nie przerabiają żadnych (niezależnych od reszty nauczania) ćwiczeń ortograficznych, nie mają nawet odpowiednich podręczników. Zato przy każdej sposobności — czy to przy czytance, czy ćwiczeniach gramatycznych, przy zwykłej rozmowie, czy nawet na wycieczce — każdy wyraz ciekawy i ważny pod względem ortograficznym wnoszą do odpowiednich kart. Wypracowania, związane z czytanką lub tematem przerabianym, oparte na zdobytym materjale słownym, zanotowanym w t. zw. zeszytach słownikowych i kartach ortograficznych — zastępują całkowicie tradycyjne ćwiczenia ortograficzne. Uczniowie może nie przepisują danego wyrazu tyle razy, ile dawniej — ale używają go świadomie, kojarzą z odpowiednią kartą ortograficzną i, co najważniejsze, dokładnie go rozumieją.

Po pewnym czasie karty ortograficzne stają się swego rodzaju „słowniczkiem ortograficznym", do którego uczniowie zaglądają w razie potrzeby oraz uzupełniają go coraz nowym materjałem. „Słowniczek" taki ma bezwzględną wyższość (dydaktyczną) nad zwykłym słownikiem

[1]) Por. *Lekcja polskiego metodą projektów*, Polonista, zesz. V, maj — czerwiec 1932.

ortograficznym, gdyż powstaje z samodzielnego wysiłku i doświadczenia ucznia — nie przyzwyczaja więc ucznia do lenistwa umysłowego i braku samodzielności, jak to bywa przy wyłącznem oparciu się w nauce pisowni na słownikach ortograficznych.

Zgromadzony w kartach zasób wyrazów stanowi ostatecznie materjał do dyktand, które też pod względem treści łatwo łączą się z tematami omawianemi w klasie, a więc znowu są ściśle związane z resztą nauczania.

Poniżej podaję karty ortograficzne wspomnianej już klasy (drugiej gimnazjalnej) oraz dyktando, ułożone na podstawie tych kart i podyktowane uczniom w klasie.

Dla orjentacji należy dodać, że klasa — tak jak i w roku zeszłym — jest prowadzona metodą *tematów koncentracyjnych* (wspólny temat okresowy dla wszystkich przedmiotów). Pierwsze dwa tematy okresowe nawiązujące do wyznaczonego na kl. II kursu geografji, były: *I Oglądamy ziemię* (wrzesień). *II Podróżujemy po morzach* (październik i pół listopada). W związku z tem odbyto m. in. wycieczkę do sklepu kolonjalnego (celem obejrzenia towarów i roślin ,,zamorskich") oraz wycieczkę na statek wiślany ,,Bałtyk". Wszystko to znajduje odbicie i w kartach ortograficznych i w samem dyktandzie.

Karty ortograficzne:

Wyrazy z *h:* *hurtownia, hangar, hrabia, holownik*
Wyrazy z *ch:* *spichlerz, szprycha,*
Wyrazy z *ż:* *sprzedaż, uprząż, żagiel, żeglarz, wróżyć, pasażer, wybrzeże, gwiżdże,*
Wyrazy z *rz:* *sprzedaż, uprząż, rządca, spichlerz, inwentarz, przepiórka, murzyn, przestrzeń, żeglarz, przystań,*
Wyrazy z *ó:* *półka, spójnik, przepiórka, wróżyć, łódź,*
Wyrazy z *om, on, em, en:* *klient, ekspedjentka, pensja, kompas, kontuar,*
Wyrazy z *ą:* *ląd.*

DYKTANDO.

W wiekach średnich wyobrażano sobie ziemię inaczej niż dziś. Nie wiedziano, że jest bryłowata i okrągła. Dopiero liczne podróże, odbyte w w. XV przez sławnych żeglarzy, dowiodły tego niezbicie. Podróże te odbywano na wielkich żaglowcach z masztami i rejami. Znano już wówczas kompas. Vasco de Gama, Kolumb, Maghellan i inni wyruszali na zdobycie nieznanych lądów i wybrzeży. Ludzie wróżyli im niepowodzenie, ale oni byli wytrwali i odważni zarówno wśród murzynów Afryki jak i wśród Indjan amerykańskich. Żaden pasażer im nie towarzyszył. Na przystani żegnano ich jak skazańców. I oto z bocianiego gniazda usłyszał Kolumb wołanie marynarza: ,,Widzę ląd!" — Celem wypraw było sprowadzanie towarów kolonjalnych, zwykle z Indyj. Sprzedażą

tych towarów zajmowali się kupcy-hurtownicy. Każdy z nich miał spichlerze dla przechowywania towarów i sklepy, gdzie sprzedawano detalicznie. Za kontuarem stali sami mężczyźni, ekspedjentek jeszcze wtedy nie było.

Wynik dyktanda należy uważać za zupełnie zadowalający, uwzględniając przeciętny poziom klasy. Pięciu (na ogólną liczbę 18) otrzymało oceny niedostateczne, ale z tych tylko *jeden* jest zeszłorocznym uczniem kl. I. Pozostali *czterej* są nowymi uczniami i kiepski wynik należy położyć na karb słabego ich przygotowania oraz trudności przystosowania się do danego zespołu klasowego. Pozatem wszyscy zeszłoroczni uczniowie kl. I, w której stosowałem karty ortograficzne w ciągu całego roku szkolnego, napisali dyktando conajmniej dostatecznie. Świadczy to dobrze o wartości i celowości kart dla nauki ortografji w szkole.

Uzupełnieniem takiego dyktanda bywa zwykle (prócz normalnego correctum) osobna praca ręczna. Każdy uczeń wybiera z dyktanda poważniejszy jakiś błąd i rysuje (albo maluje) odpowiednio poprawiony wyraz na karcie brystolu. Karty te, zawieszane potem w klasie, widoczne zdaleka, doskonale utrwalają pisownię niektórych wyrazów w umysłach uczniów, zwłaszcza, że ci przeważnie z dumą oglądają ,,swoje" prace, spierają się o to, kto piękniej namalował i t. p.

Oczywiście — w wypadku wyżej opisanym należy uwzględnić dodatni wpływ na naukę pisowni metody tematów koncentracyjnych: gdy wysiłek wszystkich wykładających skierowany jest na jeden określony odcinek rzeczywistości (np. *morze*), odpowiedni zasób słowny wraz z pisownią tych wyrazów doskonale wbija się w pamięć uczniów. W zasadzie jednak należy karty ortograficzne traktować niezależnie od metody tematów koncentracyjnych. Takie jak opisane (lub nieco zmodyfikowane) można z pożytkiem stosować w naszych szkołach.

Dr. Stanisław Jodłowski.

Z dydaktyki głosowni.

(Głoska *l*).

Wiadomo, że zamiast głoski *l*, posiadającej przy otwarciu po bokach języka zwarcie przedniojęzykowo-zębowe, znaczna część (a może nawet większość) Polaków wymawia inną głoskę, pozbawioną tego zwarcia, mianowicie albo niezgłoskotwórcze *u (u̯)*, któremu towarzyszy zaokrąglenie i wysunięcie ku przodowi warg (na zachodzie), albo głoskę akustycznie pośrednią między *ł* a *u̯*, której właściwe jest bierne położenie warg (częściowo na północy i na południu, przeważnie pokolenie młodsze).

Głoskę *l*, ze zwarciem zębowem, spotyka się częściowo na północy i na południu, przeważnie u starszych; o wiele zaś częściej, a według niektórych prawie wyłącznie, występuje ona na wschodzie[1]).

Tymczasem w podręcznikach szkolnych charakterystyka tych głosek nie została przeprowadzona.

Wobec tego mogłoby się nasunąć przypuszczenie, że nie są one aż tak ważne, by konieczne było szczegółowe omawianie ich w szkole. Tak jednak nie jest. Wymowa tych głosek zastępczych jest zjawiskiem tak powszechnem i charakterystycznem, że każdy inteligentny Polak powinien sobie z niej zdawać sprawę. Zresztą, chociażby nawet nauczyciel chciał kwestję tych głosek pominąć, to jednak ich omówienie okazuje się koniecznem nawet ze względów czysto metodycznych. Jeśliby nauczyciel przy nauce o głosce *ł* ograniczył się do stwierdzenia jedynie, że należy ona do zębowych, to dla uczniów, wymawiających zamiast niej głoski zastępcze, nie posiadające zwarcia, lekcja nie będzie zrozumiała, nie będą sobie bowiem zdawali sprawy z tego, dlaczego np. w wyrazie *ława* pierwsza głoska ma być zębowa, skoro oni jej zębowo nie wymawiają. Rezultat będzie jednakowy, bez względu na to, czy nauczyciel określi sam głoskę *ł* jako zębową, czy zechce to określenie wydobyć od uczniów. Jeśli uczniowi, który wyraz *łan* czyta jako *u̯an*, poleci opisać artykulację głoski *ł*, to ten z pewnością nie zaliczy jej do zębowych. Jeśli nawet weźmie ucznia wymawiającego *ł* i ten na podstawie własnej wymowy orzeknie, że *ł* jest zębowe, to jednakowoż dla uczniów, wymawiających zamiast *ł* głoski zastępcze, nie posiadające zwarcia, ta charakterystyka będzie niezrozumiała i nieuzasadniona. Niema tej trudności jedynie wtedy, gdy wszyscy uczniowie bez wyjątku wymawiają *ł*, co się zdarza bardzo rzadko.

Widzimy zatem, że nauczyciel, chcąc lekcję o głosce *ł* przeprowadzić należycie i z pożytkiem dla uczniów, musi pouczyć ich również o wymowie głosek zastępczych. Rzecz jasna, że nie można (zwłaszcza w klasach niższych) wchodzić zbytnio w szczegóły i wymagać od uczniów odróżniania obu głosek zastępczych t. zn. *u̯* (*u* niezgłoskotw.) i głoski pośredniej między *u̯* a *ł*. Wystarczy w zupełności odróżnienie wymowy ze zwarciem przedniojęzykowo-zębowem od wymowy nie posiadającej tego zwarcia, co nie jest rzeczą trudną. Doprowadziwszy uczniów do wyczucia różnicy

---

[1]) Benni Tytus, Fonetyka opisowa (T. Benni, J. Łoś, K. Nitsch, J. Rozwadowski, H. Ułaszyn, Gramatyka języka polskiego. W Krakowie 1923, str. 21-22). — Nitsch Kazimierz, Dzisiejszy system głosowy (Głosownia języka polskiego II). Gebethner i Wolff 1925. Bibljoteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego Nr 7, str. 9. — Klemensiewicz Zenon, Metodyka nauczania głosowni opisowej w gimnazjum. Lwów-Warszawa 1926, str. 33.

w brzmieniu tych głosek i do zdania sobie sprawy z tego, że są to zupełnie odrębne głoski, należy jednej i drugiej grupie uczniów uświadomić sposób ich własnej wymowy, oraz pouczyć ich o wymowie drugiej grupy. Sposoby przeprowadzenia tego zadania mogą być różne. Ja np. zrobiłem to w sposób następujący.

Już na tydzień przed lekcją o głosce *l* zacząłem podczas lektury i odpowiedzi uczniów zwracać uwagę na to, jak wymawiają oni głoskę, oznaczaną przez *ł*. Okazało się, że na 33 uczniów (26 Polaków, 3 Rusinów i 4 Żydów) ledwie 7 wymawiało wyraźnie *ł*, natomiast 24 wymawiało głoski, nie posiadające zwarcia.

Poznawszy w ten sposób wymowę całej klasy i zanotowawszy sobie osobno jednych, a osobno drugich, mogłem przystąpić do właściwej lekcji. W ustępie, czytanym wtedy, był między innemi wyraz *ława*. Wyraz ten napisałem na tablicy i poleciłem go odczytywać kolejno na przemiany pięciu uczniom z jednej grupy i pięciu z drugiej. Umyślnie wybrałem uczniów o wymowie jak najbardziej wyrazistej, a nadto reszcie uczniów poleciłem uważać, czy jedni i drudzy wymawiają pierwszą głoskę tego wyrazu jednakowo, czy różnie, to też klasa odczuła odrazu różnicę między jedną wymową a drugą. Po uświadomieniu uczniom tej różnicy poleciłem jednemu z wymawiających *ł* opisać artykulację tej głoski. Bez trudu doszedł do przekonania, że jest to głoska przedniojęzykowo-zębowa, co stwierdzili również inni uczniowie o takiej samej wymowie. Uczniom nie znającym *ł* zębowego dopomogłem do przedstawienia sobie artykulacji tej głoski, wyjaśniając, że wymawia się ją podobnie jak *l*, tylko język przytyka się do zębów, a nie do dziąseł[1]). Podobnie też postąpiłem z opisem głosek zastępczych. Nie wchodząc w szczegóły, doprowadziłem uczniów wymawiających pierwszą głoskę wyrazu *ława* bez zwarcia do zdania sobie sprawy z tego, że przy wymowie tej głoski nie dotykają językiem zębów, lecz wymawiają ją raczej przy pomocy warg, nadając im układ podobny lub nawet taki sam, jak przy *u̯* (*u* niezgłoskotwórczem), występującem np. w wyrazach *Austrja, autor, Europa*, poczem pouczyłem o tem również uczniów wymawiających zębowe *ł*. Po tych wyjaśnieniach przeszedłem wreszcie do uogólnienia, że ta dwoistość wymowy, którą uczniowie poznali, nie ogranicza się do ich klasy, lecz rozciąga się na całą Polskę, część bowiem Polaków wymawia *ł* ze zwarciem przedniojęzykowo-zębowem, część zaś wymawia zamiast tej głoski inną, nie posiadającą tego zwarcia, lecz wymawianą z otwarciem, takiem samem lub podobnem, jak przy *u̯*. Zaznaczyłem, że to otwarcie jest takie samo, jak przy *u̯* lub podobne, gdyż chciałem w ten sposób

[1]) W tym celu można też zalecić uczniom wymawianie grupy *tł* w wyrazie *tło* bez odrywania języka od zębów.

objąć opisem obie głoski zastępcze, których szczegółowe odróżnianie jest rzeczą, przynajmniej jak na niższe klasy, stanowczo za trudną.

Uświadomienie oboczności tych głosek podsuwa uczniom prawie zawsze pytanie, która jest poprawniejsza.

Kwestją tą zajmowano się już niejednokrotnie, zarówno w literaturze naukowej, jak i metodycznej. Prof. Klemensiewicz w swej *Metodyce nauczania głosowni opisowej w gimnazjum* na str. 33 stwierdza, że „przeważającem i właściwie wzorowem jest *ł*, wymawiane przy zwarciu przedniego języka z zębami". Prof. Nitsch w *Dialektach języka polskiego* zaznaczył, że u ludu „na bardzo przeważającym obszarze Polski panuje u̯" [1]). Jeśli idzie o język warstw wykształconych, to można chyba powiedzieć to samo; powszechnie zgodzono się na to, że na wschodzie Polski przeważa *ł*.

W Prawidłach poprawnej wymowy polskiej [2]) czytamy: „*Ilość Polaków wymawiających ł w jeden albo drugi sposób jest mniej więcej równa*" [3]). W sprawie poprawności omawianych głosek mamy zaznaczone, że „*w wymowie scenicznej uznać trzeba za poprawne tylko ł właściwe* [4]), *t. zn. przedniojęzykowo-zębowe*", w wymowie zaś szkolnej „*obie wymowy są poprawne, przedewszystkiem w zależności od obszaru, gdzie się szkoła znajduje*". Ta ostatnia wskazówka nietylko nie jest całkiem jasna, ale nawet zawiera w sobie widoczną sprzeczność.

By w sprawie tej dojść do jakiegoś konkretnego wniosku, należałoby przedewszystkiem odróżnić wzorowość od poprawności. Uznanie za wzorową głoski *ł* nie jest dowodem uważania głosek zastępczych za błędne. Także odwrotnie, uznanie za poprawne głosek zastępczych nie sprzeciwia się uważaniu za wyłącznie wzorową głoski *ł*. Wzorowe jest to, co się lepiej nadaje do wymowy retorycznej, poprawne zaś jest to wszystko, co nie jest błędne. Stąd też zasady dotyczące wzorowości i poprawności omawianych głosek należałoby sformułować raczej w ten sposób: W wymowie retorycznej (na ambonie, za katedrą profesorską, na scenie, w szkole przy deklamacji i t. p.) bardziej wzorowem jest *ł* (niekoniecznie dlatego, że jest starsze i niejako oryginalniejsze, nie uproszczone, ale raczej dlatego, że jest wyrazistsze, dobitniejsze i da się głośniej wypowiedzieć), natomiast w mowie potocznej (do której zbliża się wymowa zwyczajnej, swobodnej odpowiedzi ucznia, mówiącego czystą kulturalną polszczyzną,

---

[1]) Cytowana zbiorowa Gramatyka języka polskiego, str. 448.

[2]) Bibljoteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego Nr. 10. Gebethner i Wolff 1930.

[3]) Jęz. Pol. XIII, str. 9; Prawidła, str. 15.

[4]) Tak w Projekcie w Jęz. Pol. XIII, str. 9; w Prawidłach zaś czytamy (str. 15): „W wymowie scenicznej uznać trzeba za poprawne tylko *ł* starsze, t. zn. przedniojęzykowo-zębowe."

a nie gwarą lub żargonem) dozwolone są narówni z głoską *ł* obie głoski zastępcze, niezależnie od obszaru, w którego obrębie się mówiący znajduje.

Takie rozwiązanie kwestji jest nietylko prostsze, ale i bardziej uzasadnione. Przedewszystkiem głoskę pośrednią między *ł* a *u̯* zaaprobował już prof. Nitsch[1]), stwierdzając najwyraźniej, że ,,*u̯* — zwłaszcza w swej słabo wargowej odmiance warszawskiej czy krakowskiej, nie poznańskiej — nie może być uważane za błędne". Wymawianie wielkopolskiego *u̯* na terenie Wielkopolski dopuszcza sam Klemensiewicz. Idzie zatem jeszcze tylko o to, by Wielkopolanom pozwolić trzymać się swojej wymowy także wtedy, gdy się znajdą w innej dzielnicy, i by nie oburzać się, jeśli u mieszkańca innej dzielnicy taką wymowę się spotka.

Sprawozdania i oceny.

I. Głosy prasy.

Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego.

W zeszycie II *Zrębu* znajdujemy obszerny artykuł na ten temat pióra dr. Juljusza Balickiego, znanego zaszczytnie współautora czytanek.

Wstęp poświęcony jest roli podręcznika na tle rozwoju szkoły polskiej. W wyniku swych rozważań nad metodami pracy szkoły dzisiejszej, pobudzającej twórczość i aktywność wychowanka, oświadcza się autor mimo wszystko za utrzymaniem podręcznika, przyczem uzasadnia jego znaczenie w syntetyzowaniu nauczania.

Zkolei snuje obszerne uwagi krytyczne na temat poszczególnych podręczników do nauki literatury polskiej, wydanych w ciągu ostatniego trzydziestolecia. Z roztrząsań tych wyłania się własny ideał podręcznika do nauki literatury: ,,Podręcznik powinien podawać dość obfity i różnorodny, odpowiednio dobrany i ułożony materjał w zakresie źródeł, tekstów, opracowań, ilustracyj i t. d., umożliwiający wysnuwanie i rozwiązywanie zagadnień, przeprowadzanie odpowiednich analiz, opartych na podkładzie faktów, konstruowanie realnych charakterystyk..." Żąda dr. B. usunięcia schematów pytań, zgadza się na skromne uwagi przewodnie i notatki bibljograficzne. Uznając potrzebę zapoznawania się uczniów z gotowemi syntezami literackiemi w odpowiednio dobranych momentach nauki, domaga się, by takie syntezy były zawarte w zupełnie odrębnej części podręcznika lub nawet w osobnej książce. Sprzeciwia się natomiast opracowaniu utworów w ramach syntezy hist.-lit. (jak to jest n. p. w wypisach Chrzanowskiego i Wojciechowskiego). Podręcznik ,,teorji literatury" z przykładami uważa autor za zbędny. Sądzi bowiem, że odpowiedni materjał w tym zakresie należy wydobyć z czytanek.

---

[1]) l. c., str. 9.

W końcowej części swych wywodów omawia autor zarzuty, podnoszone w ostatnich czasach coraz częściej przeciw używaniu w szkole wypisów. Stwierdzając dużą wartość dydaktyczną czasopism dla młodzieży, które wprowadzają ożywienie i pewną elastyczność w nauczaniu j. ojcz., zastrzega się jednak przeciw zastąpieniu niemi wypisów. Widzi bowiem następujące niebezpieczeństwa: 1) nauczyciel uzależniony jest od talentu redaktora czasopisma, 2) ma szczupły wybór materjału i zapoznaje się z nim w ostatniej chwili, 3) nie może rozplanować materjału na dłuższy okres czasu, 4) nie ma możności przyswojenia przewidzianych przez program wartości, ponieważ na tym samym poziomie opracowuje w różnych latach różny materjał lektury, 5) perjodyczność pisemka utrudnia aprobatę, 6) znaczne koszta.

Również nie dopatruje się dr. B. wielkich korzyści przy wprowadzeniu zamiast wypisów cyklów książeczek. Tutaj wskazuje znaczne trudności natury wydawniczej i organizacyjno-gospodarczej. Pozatem widzi niebezpieczeństwa natury wychowawczej: aprobata i indywidualizowanie książeczek stosownie do warunków danej klasy należałyby wyłącznie do nauczyciela, który niezawsze jest doświadczalnym i rozumnym pedagogiem. (Argument ten nie wydaje się dość przekonywującym, skoro są możliwe komisje doradcze).

Zastępowanie wypisów lekturą większych całości (powieści uważa dr. B. tak samo za niecelowe. Zmuszają one bowiem uczniów do zbyt długiego przebywania w jednej atmosferze, a zarazem swą jednostronnością uniemożliwiają systematyczne urzeczywistnianie całego szeregu zadań, przyświecających nauce j. ojcz. (poetyka!). Pod tym względem wypisy górują dzięki różnorodności zawartego w nich materjału.

Pragnąc zachowania wypisów w nowej szkole, potępia jednak autor wypisy dawnego typu, które polegały na luźnem zestawianiu wycinanek z większych dzieł. Przeciwstawia im własny ideał wypisów. Domaga się tedy utrzymania w każdym tomie przewodniej nuty ideowej oraz pewnego związku treściowego między poszczególnemi ustępami. Miejsce wycinanek mają zająć skończone całostki, dostosowane do rozwoju psychicznego młodzieży i jej zainteresowań. Najlepiej odpowiadają tej potrzebie utwory umyślnie dla dzieci pisane, od których uczeń ma zczasem przejść do lektury dla starszych. Tom wypisów ma być obszerny i zawierać utwory różnej długości. Dzięki temu można będzie łatwo dokonywać wyboru, zależnie od środowiska geograficznego i społecznego, poziomu klasy i celów, które nauczyciel chce osiągnąć przy opracowaniu danego ustępu.

Jak widzimy, artykuł wspomniany obejmuje obok uwag krytycznych i polemicznych również wskazania pozytywne. Nie są one jednak „pobożnem życzeniem" autora, lecz zawierają niezmiernie interesujące i wnikliwe uzasadnienie tych wytycznych, które zaznaczyły się już w wypisach pp. Balickiego i Maykowskiego oraz w opracowywanych obecnie podręcznikach literatury dla klas wyższych. *H. S.*

II. Głosy prasy pedagogicznej obcej.

Jak wyglądają wypracowania maturalne w Niemczech i we Francji?

W majowym zeszycie „Zeitschrift f. deutsche Bildung" znajdujemy ciekawe sprawozdanie urzędowe pióra Eryka Jauerniga z przeglądu wypra-

cowań maturalnych dwudziestu szkół średnich pruskich. Zgodnie ze wskazówkami pruskich planów naukowych, które kładą wielki nacisk na samodzielność w opracowywaniu tematów prac piśmiennych, przedmiot trzech czwartych wypracowań stanowią zagadnienia, które wymagają od ucznia samodzielnego ustosunkowania się wobec różnych kwestyj aktualnych z zakresu polityki, historji, socjologji, krajoznawstwa, ludoznawstwa, religji, filozofji, sztuk pięknych, techniki, sportu i t. d. Rozważa więc w nich młodzież kwestję bezrobocia, prawo samostanowienia narodowego, konserwatywny i liberalny ustrój państwowy, stosunek poszczególnych krajów niemieckich do Rzeszy na podstawie konstytucji wejmarskiej, możliwości i środki porozumienia niemiecko-francuskiego, współzawodnictwo obu płci w walce o byt, antagonizm starego i młodego pokolenia i t. d. Mniej więcej połowę tematów stanowią tematy literackie, ale króluje w nich literatura współczesna, spotyka się pisarzy takich, jak Hauptmann, Kaiser, Shaw, Wassermann, Hoffmannsthal i t. d. Tematów t. zw. moralizujących niema już prawie wcale, mało jest jednak także wypracowań, opartych na przeżyciu lub obserwacji, choć i te ostatnie, zdaniem referenta, mogą być naturalnym sprawdzianem poziomu umysłowego i inteligencji abiturjentów. Najczęściej popełnianym błędem w wyborze i sformułowaniu tematu jest, jak zwykle, przecenianie sił młodzieży, brak przystosowania wymagań do poziomu umysłowego abiturjentów. Trudno np. wymagać od abiturjenta, by w ciągu kilku godzin opisał wyczerpująco swój stosunek do wszystkich sztuk pięknych pokolei lub ogólnie określił jaką korzyść przyniosło mu zwiedzanie wystaw, skoro tych wystaw było wiele bardzo różnych. Źle też wypadło wypracowanie w szkole, w której kazano dziewczętom przedstawić rozwój autoportretu „im Wandel der Zeit", zamiast kazać porównać kilka najbardziej charakterystycznych obrazów. Nie brak zaś i trudniejszych tematów, które dzięki trafnemu sformułowaniu wykonane zostały nadspodziewanie dobrze. Tak np. w jednej szkole dano uczniom trzy wybrane teksty i kazano na ich podstawie określić talenty pisarskie Gottfrieda Kellera i E. F. Meyera. W innej szkole porównywały uczennice wywody Goethego na temat katedry strassburskiej i Laokoona i na tej podstawie uchwyciły dobrze różnice między młodym a starym Goethem. W innym wypadku uczennice rozważały problem egoizmu i altruizmu na tle charakterów i akcji dwóch dramatów Kaisera („Korali" i „Gazu") i dzięki takiemu ograniczeniu tematu mogły dać dowód zrozumienia obu utworów i ich zasadniczych problemów. Równie zręcznie formułowano też tematy z zakresu sztuk plastycznych. Tak np. na jednym egzaminie kazano abiturjentom na podstawie wybranych obrazów wyjaśnić różnice w sposobie przedstawienia ludzi pobożnych, na innym zaś z trzech obrazów z doby romantycznej wydobyć najbardziej znamienne tendencje artystyczne romantyzmu niemieckiego. Zgodnie ze wskazówkami programowemi dawano też tu i owdzie tematy, odwołujące się do bezpośrednich przeżyć młodzieży np.: „Jakie dzieło muzyczne (lub jaki obraz) wywarł na mnie najsilniejsze wrażenie?"; „Jaki konflikt z zakresu dramatu klasycznego lub romantycznego uważam obecnie za najbardziej aktualny?" „Czem jest dla mnie muzyka?" „Co mi się najbardziej podoba w poezji G. Kellera?" i t. p. Jeżeli wykonanie takich tematów także niekiedy zawodziło, przypisać to należy, zdaniem sprawozdawcy, albo temu, że nie liczyły się one z bezpośredniem przeżyciem lub obserwacją (np. „Wie mir Danzig (oder Marienburg) zum Erlebnis wurde?") albo sformułowane były zbyt ogólnie (np. „Co sądzisz o modernistycznym stylu w budownictwie"; „Scena a film"). W każdym razie stwier-

dza sprawozdawca z zadowoleniem, że wskazówki programowe, kładące tak wielki nacisk na aktywność i samodzielność jako istotny sprawdzian inteligencji, nie przeszły przez echa. Dawne wypracowania maturalne, oparte na mechanicznej reprodukcji materjału pamięciowego znikły prawie bez śladu, natomiast ze wszystkich niemal prac bije młodzieńcza swoboda i żywość myśli. Należałoby tylko przestrzegać, by przy odwoływaniu się do przeżyć i samodzielnych sądów młodzieży zachować należyty umiar t. j. domagać się samodzielnych odpowiedzi młodzieży tylko w takich kwestjach, które nie przerastają jej poziomu umysłowego i zakresu doświadczenia życiowego.

Jak widać z tego sprawozdania szkoły pruskie w wyborze i opracowaniu tematów maturalnych przystosowały się już (lub przynajmniej próbują) do nowych postulatów dydaktycznych. Nie można tego natomiast powiedzieć o szkołach francuskich. Już w roku zeszłym wskazywał na to Filip Van Tieghem w artykule p. t. *Historja literatury a bakalaureat* (Revue Universitaire 1931. Str. 309—314), opierając się na 125 pracach, jakie miał sposobność przejrzeć w związku z egzaminem dojrzałości. „Nie usłyszycie ode mnie — zastrzega się on na samym początku — jak od wielu innych, narzekań na rażącą ignorancję i nieuleczalne lenistwo naszej młodzieży. Przeciwnie, śmiem twierdzić, że wie ona aż za dużo i pracuje aż zbyt wiele, ale ta wiedza nie jest prawdziwą wiedzą, a trud często zupełnie jałowy". Jeżeli wśród tych 125 prac — pisze dalej Tieghem — pominiemy 10 zupełnie nieudałych i 5 lub 6 wybitniejszych a oprzemy się na owej setce prac przeciętnych, uderzy nas fakt niezmiernie charakterystyczny: formułki, formułki i jeszcze raz formułki, komentarze tych formułek i komentarze tych komentarzy. Żadnych samodzielnych sądów, tylko formułki, wyuczone napamięć z podręcznika, wstępu do tekstu, wykładu nauczyciela. Żadnego samodzielnego wyboru i wniknięcia w tekst, często widoczna zupełna nieznajomość tekstu. Jaka przyczyna tego?

Autor przytacza bardzo charakterystyczną rozmowę, jaką miał bezpośrednio po egzaminie z jednym ze znajomych kandydatów. Temat egzaminu piśmiennego brzmiał: „Jaki pisarz francuski lub obcy w sposób najbardziej prawdziwy przedstawił życie zwierząt?" Na ten temat rozwinęła się między autorem a uczniem następująca rozmowa: „A! więc czytał pan „Księgę dżungli"? — „Tak, panie profesorze, czytałem ją dwa razy." — „Doskonale! Oczywiście wybrał pan Kiplinga." — „Nie, panie profesorze!" — „Jak to nie? Czy nie uważa pan Kiplinga za najlepszego w tej dziedzinie?" — „Tak, panie profesorze, jest to także moje głębokie przekonanie." — „Jakże więc? Zapomniał pan zapewne wiele z zawartości dzieła?" — „Broń Boże, czytałem je właśnie w czasie ostatnich wakacyj i wszystko mam świeżo w pamięci." — „A więc?" — „Nie wiedziałem, panie profesorze, co na ten temat napisać?" — „Jakiegoż autora wybrał pan więc?" — „La Fontaine'a." — „Widocznie lubi pan specjalnie tego autora?" — „Nie, panie profesorze" — „Albo zna pan dobrze to dzieło?" — „Czytałem je jeszcze przed trzema laty." — „A więc?" — „Czytałem bezpośrednio przed egzaminem ustęp o Lafontainie w podręczniku literatury, sądziłem więc, że dobrze zrobię wypracowanie, gdy powtórzę to, co tam przeczytałem." Dalszą rozmowę przerwało podanie śniadania, opowiada dalej autor, podczas którego rozwinęła się swobodna rozmowa o muzyce. Każdy w sposób żywy i bezpośredni, bez terminów technicznych, bez abstrakcyjnych formułek malował wrażenie, jakie wywarły na nim dzieła muzyczne, słyszane w różnych okolicznościach, i w sposób prosty i jasny wyrażał sądy o nich. W każdem zdaniu była widoczna znajomość nie słów, lecz rzeczy, każdy

następujące po cyklu IV wysnuwają się z wątków treści „Grażyny", a te, które umieszczono po „Ogniem i mieczem" rozwijają i aktualizują pewne momenty ideowe sienkiewiczowskiej epopei. Tytuły np. „Miej wiarę!", „Kochaj świat!" „Czuwaj!", „Broń się!", „Dla państwa!" przygotowują czytelnika, co będzie dalszą treścią książki.

Ściśle łączą się z sobą cykl V i VI motywem religijności, głębokiem uczuciem wiary. Ono uratowało górników śląskich w zasypanym szybie („Wiara" Morcinek), ono krzepiło rycerzy średniowiecznych, ono zwyciężyło w Jagielle zabobony pogańskie, a Warneńczykowi kazało walczyć z Turkami (K. Iłłakowiczówna). Ono dozwoliło świątobliwemu papieżowi odczuć powagę męczeństwa zakonników w Sandomierzu, zamordowanych przez Tatarów (jedna z pereł Wypisów „Legenda sandomierska" Kossak-Szczuckiej).

Cykl „Kochaj Świat!" wprowadza na widownię postać świetlaną św. Franciszka z Assyżu i coś z franciszkańskiej cnoty posiadającą, cichą samarytankę, Klaudynę Potocką, która z Grażyną, Pustowójtówną, matką Marszałka Piłsudskiego tworzy część galerji Polek-obywatelek, tak pięknie oświetlonych także w innych częściach wypisów, gdy mowa o wielkiej wojnie i dniu dzisiejszym. Wiersz Mickiewicza „Snuć miłość" dzwoni szczerem złotem każdego słowa i z dwuwierszem Słowackiego rozpoczyna ten rozdział nakazem miłości.

Czytanki pozwalają poznać wielką ilość ziem Polski, z językiem gwarowym, albo archaicznym, rysami obyczajowemi; morze, Śląsk, Wielkopolska, Wilno, rzeka Zbrucz stają się terenem czytanek cyklu „Czuwaj!" Aktualnych spraw porusza się coraz więcej, kolorytu lokalnego niebrak.

Synteza całości streszcza się w cyklu X-tym. Brak własnego państwa jest wielkiem nieszczęściem. Jeżeli je dziś mamy, to dlatego, że zdobyliśmy je własnym wysiłkiem. Staff przestrzega przed „zaleniwieniem". „Bo lepiej giń, zmiażdżone cyklopowym razem, Niżbyś żyć miało własną słabością przeklęte". Do tego samego wzywa Kazanie o miłości Ojczyzny (wyjątek ze Skargi). Jak należy szanować prawo, poucza J. Parandowski w bardzo dobrze obmyślonej czytance „Modlitwa Arystydesa". „Pieczątka" J. Piłsudskiego określa sugestywną siłę godeł i znaków państwowych dla życia narodów. Ten urywek właściwie pieczętuje całość wypisów, które ostatecznie zamyka Rossowski „Pieśnią zgody", a St. Zakrzewski wykładem „O państwie i o państwie polskiem".

Ale to ostateczne zamknięcie wypisów właściwie ich wyśpiewem ideowym nie jest. Już w cyklu pierwszym „Iljada" znalazły się utwory, których tendencja przekracza dziedzinę spraw codziennych, aby przejść do zagadnień wyższego rzędu. Ideał ciągle niezrealizowany drzemie w naszem pragnieniu: *ideał nowego porządku rzeczy. Niema postępu bez zgody narodów.* Nestor Warszawskiego Uniwersytetu, profesor Zieliński, myśl tę ujął najlepiej:

„.... wiem, że nigdy w życiu nie słyszałem piękniejszej pieśni od tej, która sławiła zgon bohatera w obliczu nadobnej Polikseny *w przeczuciu mającego kiedyś — chociażby w dalekiej przyszłości — nastąpić pokoju dla rozważnionej ludzkości.*

Wywody o stronie ideowej wypisów, o ich układzie i o innych zasadniczych cechach zbioru zamknę jeszcze kilku uwagami:

1. Wypisy starają się objąć geograficznie wszystkie niemal ziemie państwa polskiego.

2. Wierzenia ludu, rysy obyczajowe, kultura różnych wieków w Polsce znalazły w nich swój wyraz, wraz z językiem dialektyzowanym, prowincjonalnym, archaicznym i t. d., który został starannie opracowany dla nauczycieli

w broszurze: ,,Założenia wychowawcze i dydaktyczne podręcznika ,,Służ państwu", cz. I.

3. W sposób zwięzły podręcznik zaznajamia z wielu wypadkami z dziejów dawnych i współczesnych Polski. Zwłaszcza dobrze został opracowany rok 1863.

4. Wprowadza z przeszłości wiele postaci męskich i niewieścich, których nieznajomość jest luką w wychowaniu narodowem Polaka, luką, odczuwaną dawno.

5. Sportowe i inne zainteresowania młodzieży uwzględniono.

6. Wciela w obręb podręcznika większe wyjątki z utworów literatury polskiej i obcej, co ułatwia powtarzanie i wpływa na zmniejszenie wydatków rodziców na książki.

7. Dobrze zaznajamia młodzież z kulturą klasyczną, zwłaszcza grecką.

8. Utwory poetyckie, starannie wybrane, pozwalają nauczycielowi przeznaczyć odpowiednie wiersze do uczenia się napamięć przez uczniów.

9. Na artystyczną całość podręcznika, oprócz doboru czytanek, złożyły się ilustracje: dział klasyczny, portretowy, plansze dekoracyjne, podobizny sztychów i fotografje; także papier, druk i objaśnienia, dobrze uszeregowane.

10. Książka, pozornie trudna, bardzo się młodzieży podoba. Nadaje się także dla klasy trzeciej, co stwierdziłam już w mojem gimnazjum. Nasuwające się zastrzeżenia, a nawet zarzuty, będzie można ściśle określić dopiero po ukazaniu się zapowiedzianej drugiej części wypisów.

Helena Wóycicka.

Poradnik Językowy, Rocznik 1932.

Poradnik Językowy, założony w r. 1901 przez Romana Zawilińskiego, wychodzi od roku jako organ Tow. Poprawności Języka Polskiego w Warszawie. (Tamka 44). Pożyteczny ten miesięcznik uwzględnia — w przeciwieństwie do ,,Języka Polskiego" — zagadnienia praktyczno-językowe; to też może on oddać duże usługi w pracy szkolnej nauczyciela-polonisty.

Układ pisma jest następujący: 1) artykuły, które mają bądźto charakter ogólny (n. p. ,,Życie społeczne w zwierciadle zwrotów językowych" St. Szobera, ,,O wymawianiu wyrazów obcych" J. Rossowskiego, ,,Język naszego radja" — tegoż i in.) bądź szczegółowy (np. ,,O nadużywaniu wyrazu ,,specjalny" Szobera, O wyrazie ,,względnie" St. Wyrobka, O wyrazie ,,się" J. Rossowskiego i in.), 2) krótkie roztrząsania na temat poprawności poszczególnych wyrazów czy zwrotów (najczęściej w formie odpowiedzi od redakcji), 3) oceny książek pod względem poprawności językowej, 4) Różne, jak kronika, sprawozdania, informacje, polemika, kącik humorystyczny i in.

Uzasadnienie celów pisma daje artykuł W. Doroszewskiego p. t. ,,Poprawność językowa". Autor przeciwstawia się koncepcji, upatrującej w języku organizm żyjący, który rozwija się wedle swoistych, niezależnych od ludzi praw. Dla niego język jest działalnością ludzką, każda zaś działalność ludzka w pewnym zakresie może i powinna być poddana świadomej woli. Kryterjum poprawności ma charakter pozajęzykowy, społeczny: ,,Nie jest nam rzeczą obojętną, czy osiągniemy porozumienie z innymi z pomocą bezładnego bełkotu, czy też z pomocą mowy ukształconej, godnej członków zorga-

nizowanej i ku jakimś celom zmierzającej grupy społeczno-narodowej. Im bardziej jednolity jest kodeks znaków językowych, tem lepiej, bo ułatwia to postęp kulturalny masom, sprzyja prostocie stosunków ludzkich, pomaga jasnemu myśleniu, z którego płyną pierwiastki w najbardziej dobroczynny i samorzutny sposób organizujące życie społeczne". Zkolei prof. D. zadaje pytanie, gdzie szukać *normy* poprawności językowej? Odrzuca sprawdzian pisowniczy, historyczny i miejscowy, jako niewystarczający w dziedzinie języka polskiego. Stwierdza, że dzieje nie wytworzyły u nas takiego ośrodka cywilizacji, któryby powagą nagromadzonych i skupionych w nim wartości kulturalnych nadawał ton wyższości pewnym sposobom mówienia i upowszechniał je. Wobec tego droga do świadomego doskonalenia języka prowadzi przez gruntowanie w społeczeństwie kultury językowej i współdziałanie ze słowem żywem i pięknem, w którem się kształtuje i wyostrza językowa intuicja.

Nauczyciela zainteresuje również drugi artykuł tegoż autora p. t. ,,Teorja językowa, a praktyka nauczania" (zesz. 3). Zagadnienie brzmi: jaki powinien być stosunek nauczyciela do niepoprawnych form językowych, które mają jednak za sobą pewne ,,atuty", gdyż szerzą się z wielką siłą i wnikają w język ucznia. Otóż pozostawiając teorji językowej badania tych dążności wpojonych, uznaje prof. D., że rację ma każdy uczący, który takiej formie spokojnie i rozsądnie przeciwdziała zgodnie ze swojem wyczuciem obecnie j e s z c z e obowiązującej normy językowej. Uczyć można tylko rzeczy mniejwięcej ustalonych, a nie zapowiadających się.

Podkreślić należy, że działalność ,,Poradnika" i Tow. Poprawności wyszła już poza szczupły krąg językoznawców i polonistów i objęła świat urzędniczy oraz adwokacki. Towarzystwo współdziała bowiem z ministerstwami, komisją kodyfikacyjną i palestrą, wydając spisy wyrazów urzędowych i starając się o pogłębienie tą drogą kultury językowej na szerokiej arenie życia publicznego.

Kronika.

Kursy metodyczne.

Celem przekształcenia nauczycieli szkół średnich i wprowadzenia ich w najnowsze metody nauczania języka polskiego odbywały się w ciągu roku szkolnego kursy metodyczne, trwające dni 6—8. Kursy te z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. organizowały kuratorja, a kierowali niemi z reguły instruktorowie ministerjalni.

Na kursach metodycznych uwzględniano następujące tematy:

1) Metodyka czytanek na stopniu niższym,

2) Metodyka lektury na stopniu średnim i wyższym,

3) Metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu,

4) Metodyka nauczania gramatyki,

5) Metodyka nauczania dykcji.

Jak we wszystkich innych kursach metodycznych, również na kursach polonistycznych uwzględniano zawsze:

6) Psychologję młodzieży w okresie kształcenia w szkole średniej.

7) Wychowanie obywatelsko-państwowe w związku z nauczaniem języka polskiego.

Od września 1931 do końca r. 1932 odbyło się pięć takich kursów, a mianowicie: w Łodzi, w Katowicach, w Bydgoszczy, w Krakowie (dla seminarjów) i w Warszawie (dla miasta).

Jak nam wiadomo, Ministerstwo przewiduje nadal utrzymanie tej ważnej i niezwykle pożytecznej instytucji, pozwalającej na poruszenie i przemyślenie doniosłych zagadnień dla nauczyciela-polonisty. Najbliższe kursy mają odbyć się w Krakowie i w Warszawie.

Ogniska metodyczne.

Również sprawa ognisk metodycznych polonistycznych ruszyła w r. 1932 szerszem łożyskiem. Początkowo istniało jedno ognisko w Bydgoszczy pod kierownictwem kol. dra S. Pelińskiego. Od września 1932 rozpoczęły działalność 3 ogniska dalsze: w Katowicach pod kier. kol. dra Cz. Miterzanki, w Łucku pod kier. kol. O. Nekraszowej, we Lwowie pod kier. kol. dra J. Kijasa.

W Ogniskach zyskują poloniści naszych szkół średnich i powszechnych doskonały ośrodek, w którym mogą skupić swoje usiłowania i prace w zakresie udoskonalenia metod nauczania języka polskiego. W każdem Ognisku powstają wzorowe pracownie, bibljoteki metodyczne, odbywają się zjazdy nauczycielstwa, lekcje pokazowe, konferencje i dyskusje. W ten sposób „Ogniska" odegrają prawdopodobnie w dziejach polskiego szkolnictwa doniosłą rolę.

Wakacyjne kursy naukowe.

W czasie wakacyj z inicjatywy Ministerstwa W.R. i O.P. zorganizowane zostały kursy naukowe z polonistyki dla kwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Nauczyciele szkół powszechnych mieli możność korzystać z kursów w Ognisku Metodycznem w Toruniu — nauczyciele szkół średnich z kursu, zorganizowanego w Zakopanem.

Wakacyjne Ognisko Humanistyczne w Toruniu z ubiegłym rokiem przekształcilo się w instytucję stałą, która w przyszłości co roku otwierać będzie podwoje dla nauczycielstwa szkół powszechnych w ciągu pierwszego miesiąca wakacyj. Program naukowy utrzymany jest w niem w zasadzie na poziomie W. K. N-u i obejmuje wykłady i ćwiczenia z języka i literatury, historji oraz przedmiotów pedagogicznych.

Polonistyka w roku ubiegłym obejmowała następujące tematy:

1) *Powieść polska po r. 1863 do r. 1914* (wykł. p. A. Krajewski). 2) *Poezja polska po r. 1863 do r. 1914* (wykł. dr. S. Kołaczkowski). 3) *Literatura polska doby powojennej* (wykł. dr. J. Saloni) 4) *Stylistyka polska wraz z metodyką ćwiczeń stylistycznych w szk. powsz.* (wykł. dr. S. Tync). 5) *Budowa wyrazów i t. zw. życie wyrazów z metodyką ćwiczeń słowotwórczych i słownikowych w szk. powsz.* (wykl. R. Kubiński). 6) *Składnia zdania pojedyńczego i złożonego wraz z metodyką jej nauczania w szk. powsz.* (wykł. dr. M. Rudzińska). Bardzo charakterystyczne jest, że z powodu braku kandydatów odpadł temat proponowany i ogłoszony: *Poezja romantyczna w świetle poglądów dzisiejszej epoki*.

Znaczną pomoc w pracy stanowiła dobrze zorganizowana bibjoteka, bogato zaopatrzona w podręczniki i dzieła naukowe z zakresu każdego tematu. Ponadto kierownictwo kursów dbało bardzo o uprzyjemnienie pobytu słuchaczom przez zorganizowanie wycieczek i innych imprez przyjemnościowych. Całość dała dużą korzyść i zadowolenie bardzo licznym (około 200 osób) słuchaczom.

Kurs Wakacyjny dla nauczycieli szkół średnich w Zakopanem obudził bardzo żywe zainteresowanie nauczycielstwa. Z 250 zgłoszeń uwzględniło kierownictwo tylko — niestety — sześćdziesiąt,

głównie z miast prowincjonalnych, oddalonych od środowisk uniwersyteckich. Celem i zadaniem kursu było wprowadzenie słuchaczy w stan aktualny wiedzy o literaturze i języku, tudzież zaznajomienie ich z najnowszemi metodami badania naukowego. Kierownictwo naukowe kursu powierzyło Min. W.R. i O.P. prof. dr. Z. Klemensiewiczowi. Dobór wykładowców o różnych indywidualnościach bardzo ożywił kurs. W zakresie nauki o języku wygłosili wykłady i prowadzili ćwiczenia pp. Klemensiewicz, Nitsch i Rozwadowski; w zakresie wiedzy o literaturze pp. Pigoń, Kucharski i Zawodziński. Wykłady i ćwiczenia z dykcji prowadził p. Szletyński. Wiz. min. Seweryn podkreślił walory obywatelskie i państwowe literatury polskiej.

Kurs osiągnął swój cel w zupełności i odświeżył kursistów pod każdym względem: uzupełnił i ożywił wiedzę, ułatwił zetknięcie się i porozumienie z kolegami z całej Polski, wreszcie dzięki kierownictwu naukowemu i administracyjnemu (kol. dr. Hełm-Pirgowa) pozwolił na wyzyskanie uroczej przyrody Tatr dla zdobycia nowych sił do dalszej pracy.

Koło Polonistów w Łodzi.

W miesiącu kwietniu powstało na terenie Łodzi Koło Polonistów obejmujące nauczycieli polonistów szkół średnich ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli i szkół zawodowych. Koło skupiło dotychczas około stu członków, sięgając również i do miast okolicznych (Zgierz, Pabjanice).

Na czele koła stanął tymczasowy Zarząd w składzie następującym: T. Czapczyński (prezes), L. Stolarzewicz (zastępca), J. Andysz (sekretarz), P. Górczykowski (gospodarz), M. Szymanowska (skarbnik), Fallek, Palusiński. W ubiegłym roku odbyło Koło trzy zebrania. Na pierwszem dr. W. Szyszkowski wygłosił referat p. t.: *Zainteresowania literackie u dzieci i młodzieży*, na drugiem dr. J. Saloni odczyt p. t.: *Język „Nocy listopadowej“ Stanisława Wyspiańskiego*, na trzecim dr. W. Szyszkowski omówił *Instrukcję ministerjalną wymagań z języka polskiego na egzaminach dojrzałości*.

Należy mieć nadzieję, że Koło Polonistów w Łodzi zarówno w dziale prac dydaktycznych jak i w życiu kulturalnem polskiego Manchesteru odegra wybitną i ważną rolę.



Adam Antoni Kryński

1844—1932

W obcej i nienawistnej szkole rosyjskiej wytrwał prof. Kryński lat kilkadziesiąt, aby w trudzie codziennej pracy nauczycielskiej budzić w sercu dziecka polskiego Polskę. W pracy tej najlepiej uwydatnił się cały tragizm ówczesnego życia polskiego: znakomity znawca mowy ojczystej i jej dziejów wykłada przedmioty obce, ,,drugorzędne"; gorący miłośnik języka nie może w murach szkolnych odzywać się po polsku; szczery przyjaciel młodzieży, nie mógł się z nią zbratać, jak tego pragnęło jego szlachetne serce. Wpajał tylko w swych wychowanków niezachwiane przekonanie, że ,,jeżeli cenimy własną naszą narodowość, jeżeli w głębi ducha żywimy do tej narodowości silne przywiązanie, to tem samem drogim dla nas i godnym poszanowania być musi język ojczysty, jako czynnik zasadniczy, niezbędny do utrzymania tej narodowości, jako organ, w którym sięześrodkowują i najsilniej biją tętna żywotności narodowej".

Wśród ciężkiej pracy nauczycielskiej nie zaniedbywał i pracy naukowej, która dziś stanowi poważny i cenny dorobek. Pracował do ostatniej chwili. Praca ta dawała mu największe zadowolenie, pozwalając zdobyć mu najwyższą mądrość życia: prostotę serca. Płynął stąd ów niczem niezamącony spokój i pogoda ducha tak dobrze znane tym wszystkim, którym dane było bliżej stykać się ze Zmarłym. Dobrze przysłużył się prof. Kryński swemu pokoleniu, wydając swą ,,Gramatykę języka polskiego" (1897). Dobrze przysłużyli mu się uczniowie jego, którzy z okazji jego jubileuszu wydali mu książkę: ,,Jak nie należy mówić i pisać po polsku", bo książka ta najdobitniej wykazuje, jak to w pracy wypowiadał się nietylko umysł badawczy autora, ale i jego gorące serce — cała szlachetna dusza. Redakcja ,,Polonisty", składając hołd jego ofiarnej i niestrudzonej pracy uprosiła go o artykuł wstępny, który rozpoczynał Wydawnictwo.

Dziś, gdy go już niema pośród nas, chylimy czoła przed tą jasną i cichą postacią, powtarzając słowa Augusta wyrzeczone o Cyceronie: ,,Filolog, tak, filolog i patrjota".

Dr. B. Wieczorkiewicz.

Stefan Essmanowski (Warszawa).

Życie i praca pisarza polskiego.

W roku 1929 Zarząd Związku Zawodowego Literatów postanowił drogą ankiety ustalić warunki materjalne i moralne, w jakich pracują współcześni pisarze polscy. Zebrany materjał przekazano Instytutowi Gospodarstwa Społecznego i w fachowem opracowaniu ukazał się on obecnie jako *Życie i praca pisarza polskiego.*

Na siedmiuset zrzeszonych literatów polskich odpowiedziało zaledwie 28%; kwestjonarjusz, jak sami autorzy na podstawie doświadczenia *post factum* przyznają, posiadał niejeden brak; czasami pomiędzy intencją pytania a odpowiedzią panuje rozbieżność nieporozumienia, czasem chaos, a jednak pomimo tych wszystkich usterek w ostatecznym wyniku otrzymaliśmy dzieło niesłychanie interesujące, fascynującą miejscami lekturę... 149 tablic statystycznych.

Główna uwaga kwestjonarjusza została skupiona na zagadnieniach materjalnych. Legenda o literackiej niedoli została ujęta w ścisłe kolumny cyfr, wymowniejszych od nowelistycznych opisów.

Trudno nawet wyraźnie mówić o literackiej niedoli, skoro jedna trzecia pisarzy zarabia piórem przeciętnie 46 (czterdzieści sześć) złotych miesięcznie! Zaledwie dla 8% zarobki literackie sięgały 1000 zł. Dla olbrzymiej większości więc literatura nie odgrywa roli jako źródło utrzymania i muszą szukać innych sposobów zarobkowania. Ogólne dochody jednak ¼ wahają się między 250—330 zł. Zważywszy, że cyfry te tyczą czasów przedkryzysowych i że 72% pisarzy utrzymuje rodziny, możemy wstrzymać się od dalszych komentarzy.

Wytłumaczenie powyższych faktów znajdujemy o kilkanaście stron dalej. Okazuje się, że poprostu przeszło połowa umów (54%) z wydawcami nie jest ze strony tych ostatnich dotrzymywana. Cytowane urywki odpowiedzi wskazują, jak niesłychany stan *ex lex* panuje dotąd w tej dziedzinie i na tem tle dopiero można należycie ocenić doniosłość zorganizowanej przez Związek pomocy prawnej dla swych członków.

Dalszem następstwem tego są warunki, w jakich musi pracować polski literat. Jedna czwarta nie posiada nawet oddzielnego pokoju. Nie dziwmy się więc, jeśli praca odbywa się pod hasłem: *primum est vivere, deinde philosophari.*

Porzućmy te mroki, tę *atram legendam* literatury polskiej i zwróćmy uwagę na inne szczegóły, z których niejedne dają wiele do myślenia.

Pouczające są więc tablice geografji literackiej. Okazuje się z nich, że (w liczbach bezwzględnych) najwyższą liczbę pisarzy wydała była dzielnica rosyjska, najmniejszą — pruska. Gdy jednak porównamy te liczby z liczbą ludności w poszczególnych dzielnicach, to stosunek o tyle się zmieni, że na czoło wysunie się stara ziemia krakowska i czerwonoruska. Na tę też dzielnicę przypada 80% nagród literackich państwowych. Poznańskie z Pomorzem idą na szarym, bardzo szarym końcu.

Czasem znajdujemy jakieś bardzo proste wytłumaczenie niejasnej dotąd kwestji. Tyle się utyskuje u nas na niechlujstwo przekładów. Z tablic mówiących o wykształceniu literatów okazuje się, że najniższym stopniem wykształcenia grzeszą właśnie tłumacze, a wśród nich znów znajduje się dość znaczny odsetek kobiet. Zresztą z wykształceniem poetów też jest dość krucho. Co do kobiet-literatek trudno jest pozatem doszukać się jakichś ciekawszych danych. Chyba to, że są z reguły ostrożniejsze od mężczyzn i zawierają umowy przeważnie na piśmie. Może to nie ostrożność zresztą, lecz mając częściej punkt oparcia, mniej są zdane na łaskę wydawców i przynaglane potrzebą. Częściej też utwory kobiece są tłumaczone na obce języki. Tu trudniej o wyjaśnienie.

W tabeli, w której zestawiono przed- i powojenne zarobki literatów, jedna pozycja wyłamuje się z ogólnej zniżkowej harmonji i to wyłamuje się silnym skokiem. Dochody dramaturgów. Naturalnie dochody te nie stoją w żadnej proporcji do przedkryzysowych gaż całkiem średnich aktorów, ta jednak nagła podwyżka gaż to jeszcze jeden szczegółik do tego życia nad stan, na jaki sobie pozwoliły ostatnio teatry, a który tak boleśnie odbił się na ich własnej skórze.

Wspomnieliśmy powyżej, że olbrzymia część pisarzy musi poza literaturą szukać zajęć dochodowych. Naturalnie nikomu one specjalnie nie dogadzają, ale — rzecz charakterystyczna — że na zawód pedagogiczny, któremu się dość znaczna liczba poświęca, sypią się skargi szczególniej obficie. Dla psychiki literackiej przyczynek nie bez znaczenia.

Skorośmy już potrącili o to zagadnienie, to warto zaznaczyć, że jest kilka tablic, które mogłyby być interesujące dla psychologji twórczości, gdyby nie były tak całkiem zamazane i niejasne. Są to tablice, tyczące tempa i pory pracy. Niestety wiadomo, jak zwłaszcza ta ostania jest uzależniona od przyczyn leżących całkiem poza obrębem zagadnień psychologicznych. Można wprawdzie stwierdzić, zgodnie z przypuszczeniem, że większość (względna) pracuje przeważnie wieczorem, ale nie wiemy, czy decydują tu przyczyny wewnętrzne, czy zewnętrzna konieczność.

Na zakończenie ankiety podano ,,Życzenia... i marzenia!" Są one doprawdy niesłychanie skromne. Możność istotnej pracy artystycznej bez konieczności literackiego prostytuowania się ,,zamówieniami". Maximum czasu dla pracy ,,w dobrej formie" przy minimum warunków życio-

wych, bo przeważna część skonkretyzowanych monetarnie życzeń obraca się w sumach między 300 a 500 złotych miesięcznie. Ta skromność naszych pisarzy ma w sobie coś żenującego; oby ich życzenia zmieniły się najrychlej w rzeczywistość!

Kazimierz Wyka (Kraków).

O aktualności Stanisława Brzozowskiego.

Podwójnie żyją pisarze: przedśmiertnie i pośmiertnie. Między temi dwoma fazami zalega zazwyczaj pewien okres czasu, decydujący o tem, czy to prawdziwe, pośmiertne życie pisarza rozpocznie się, czy trwać będzie i jakie przybierze formy. Wydaje się, jakby na czas pewien dzieła danego twórcy zachodziły w cień, jakby nikła jego osoba.

Nie znaczy to, by pisarz podobny nie był czytywany, by jego myśl artystyczna nie zdobywała coraz szerszego pola wśród czytelników. Wprost przeciwnie: czas ten, to coś nakształt podziemnej pracy deszczu, który minął i dopiero tam, w głębi, rozpoczyna swą ożywczą pracę. Lecz to nasiąkanie treścią duchową zmarłego pisarza wydaje się potrzebować tej epoki spokoju. Gdy ona minie, nadchodzi chwila pytania, o ile twórca swym pośmiertnym wysiłkiem wyzyskał pozostawiony mu czas. Poczynamy mówić o aktualności danej jednostki twórczej.

Rozumiemy przez to zazwyczaj dwie sprawy: albo ze zdziwieniem uświadamiamy sobie, że szereg myśli, bądź osiągnięć artystycznych, które uznajemy za oczywiste, wywodzą się z tego właśnie człowieka, albo też dostrzegamy, że pragnienia i dążenia nasze, których wyrazu próżno wśród współczesnych szukaliśmy, przeczute i wypowiedziane zostały przez kogoś dawno zmarłego, zdawałoby się, obcego nam.

Jest już lat dwadzieścia od śmierci Stanisława Brzozowskiego. Dzieła jego tak przenikliwie wsiąkły, niewiadomo czy w mózgi, czy tylko w biblioteki polskie, że są rzadkością antykwarską; wśród wielu dzisiejszych liczmanów pojęciowych są takie, które z niego wiodą swój rodowód, jak naprzykład problem pracy (Brzozowski chlubił się, że w nim dopiero praca polska zdobyła swą samoświadomość). Czy zatem nie byłby czas zapytać: jak tam z aktualnością Brzozowskiego? Czy znajdziemy u niego wcielenie żywych dla nas dążeń, które trudno znaleźć u pisarzy współczesnych, i jaki w dzisiejszym stanie bezspornych zdobyczy krytyki literackiej jest jego udział?

Brzozowski był człowiekiem o dwojakiej postawie duchowej. Miał z jednej strony ogromny zmysł filozoficzny, pęd do ujmowania najpotoczniejszych nawet zjawisk literackich w ogólne, „bytowe", jak

zwykł mawiać, formy. Z drugiej strony, jakgdyby na przeciwwagę tej skłonności, posiadał on niezwykle silny zmysł realizmu życiowego. Wyczuwał doskonale pod pozorami siły ukryte słabości, demaskował je, z pasją występował przeciw tym prądom literackim, bądź pisarzom, którzy łudzą i mamią idealizmem nierzetelnym, jeśli nie znajdziemy dla niego twardego odpowiednika życiowego. Wierzył, że najwyższą wartością jest życie, jego codzienne, trudne zadania, że droga do wielkości wiedzie nie przez ominięcie tych obowiązków, ale przez poddanie się im i rzetelne ich wypełnienie. I jeśli dzisiaj oceniać pragniemy Brzozowskiego, bardziej „bierze" nas ta druga właściwość jego ducha. Ogólne spojrzenie na rzeczy świata, które dyktowało mu tę powagę w traktowaniu życia, jest raczej materjałem dla badacza, dla specjalisty, pragnącego oznaczyć stanowisko Brzozowskiego na mapie polskiej i niepolskiej myśli filozoficznej; tego, kto dzisiaj szuka u niego zagadnień żywych, bliskich nam, bardziej zainteresuje ten surowy realizm życiowy pisarza, ten jego stały apel do siły woli, to wspaniałe pokazanie potęgi człowieka, czemu poświęcił on najpiękniejsze strony swych pism.

Brzozowski komuś szukającemu podobnych zagadnień najdostępniejszy jest w części krytyczno-literackiej swej spuścizny. Stąd zaznaczyć wypada, jak ów realizm przejawia się w jego krytyce literackiej. Pamiętamy dwojakie oblicze pojęcia aktualności: uświadomienie sobie, że rzeczy dziś bezsporne miały kiedyś swych ojców, oraz znalezienie danego już dawniej wyrazu naszych potrzeb i dążeń.

Otóż rzeczą dzisiaj wprost bezsporną (pierwszy typ aktualności) jest uśmiech nad metafizycznemi szałami pomniejszych pisarzy Młodej Polski, nad „głębinowym" mistycyzmem, takiego choćby, by najważniejsze wymienić nazwisko, Micińskiego. Wiemy, że była to nieznośna moda literacka, tem nieznośniejsza, że pretensjonalna aż do śmieszności, z jaką dziś patrzymy na nią. Podobnie rzecz się ma z nastrojowością, rozlaną na falach mętnego pesymizmu, znużenia, słowem z całym dekadentyzmem. Brzozowski z ówczesnych krytyków był tym, który najprzenikliwiej widział całą pustkę podobnego mistycyzmu, nieprawdę i płytkość rzekomego pesymizmu schyłkowców. Był tym, który uparcie i słusznie wskazywał, że prawdziwie zdrowe objawy życia współczesnego nie mają nic wspólnego z tą modą literacką. Nie dawał się zasugerować prądowi chwili. śmiało z nim walczył w imię wspomnianego realizmu życiowego. I kiedy dzisiaj wiemy, że „metafizykowanie" literackie bywa najczęściej ucieczką od prawdziwych zadań pisarza, kiedy czujemy żywą niechęć do szczudeł tego typu, zasługa w tym Brzozowskiego znaczna; budzi to szacunek dla przenikliwości krytyka.

Przeżywamy okres renesansu Prusa i Orzeszkowej. Gdyby przyszło teraz przeprowadzić ankietę, kogo uznajemy za największego powieścio-

pisarza, kto wie, czy im dwojgu nie przypadłyby miejsca najpierwsze. Objaw zrozumiały: rzetelność obserwacji Prusa, jego zainteresowania socjologiczne, zdrowy moralizm Orzeszkowej, jej godzien podziwu epicki spokój, to wartości, jakie dzisiaj cenimy i z radością u nich odnajdujemy. Prus i Orzeszkowa są aktualni w najlepszem znaczeniu tego słowa. I znów stwierdzamy, że ten realizm, który dyktował Brzozowskiemu stosunek wobec pseudo-mistycznych wzlotów okresu Młodej Polski, urobił jego stosunek do Prusa i Orzeszkowej. Brzozowski w okresie, kiedy żyjący jeszcze Prus i Orzeszkowa byli jednak nauboczu toku spraw literackich, pisał słowa, na które zgadzamy się obecnie całkowicie (aktualność typu drugiego). Doprawdy niewiele stron Brzozowskiego czyta się dzisiaj z równem zainteresowaniem i zrozumieniem, co rozdziały z *Współczesnej powieści polskiej*, poświęcone Prusowi i Orzeszkowej.

Czemuż jednak realizm życiowy Brzozowskiego uznać należy za najważniejszy dla nas z tylu rozlicznych aspektów jego myśli? Myślę, iż dlatego, że realizm ten jest pierwiastkiem wychowawczym, który coraz bardziej cenimy, nie znajdując go jednak w naszej literaturze w nadmiernej ilości. Rosnące znaczenie Kochanowskiego jest jednym z dowodów, jak bardzo są nam bliscy pisarze, u których realizm ten odnajdujemy. Bardzo trudno pierwiastek ów wskazać, jeśli idzie o wielkich poetów romantycznych, czy choćby tych pisarzy młodo-polskich, którym można się w szkole zająć. Prus i Orzeszkowa, oraz umiejętnie podany Brzozowski, mogą być tu nieocenieni. Zresztą, tylko od tej strony podchodząc, można — przy znacznej dozie optymizmu — zaznajomić młodzież z nazwiskiem największego bądźcobądź naszego krytyka literackiego i jednego z najgorętszych moralistów.

Idzie o to, by podkreślać ważność życia codziennego, jego objawów i zadań. Prus, jako niezrównany obserwator ludzi, winien obudzić ciekawość dla nich, uświadomić olbrzymią rozmaitość ludzi, obok których przechodzi się, ledwo zauważając najrozmaitsze, wciąż zmienne związki społeczne, w jakie się oni układają. *Lalka* otworzyć może oczy na dynamikę społeczną w sposób raz na zawsze ważny.

Obudziwszy Prusem zaciekawienie dla tych spraw, można za pośrednictwem Brzozowskiego zastanowić się nad doniosłością życia społecznego, nad tem, że przecież każdy nasz czyn stanowi pewien wkład w to życie, że my, ludzie, jesteśmy odpowiedzialni, w jaki sposób ono płynie, my je bowiem tworzymy. Słowem, wejść można na te tory, jakie pióro Brzozowskiego przemierzało najczęściej i najwymowniej. Rozdział o Prusie z *Współczesnej powieści polskiej* może być doskonałym łącznikiem między obserwacją artystyczną Prusa a myślą krytyczną Brzozowskiego. Może być zarazem mostem do samej osoby Brzozowskiego.

Niema naturalnie mowy o czytaniu większych dzieł Brzozowskiego w całości. Wybrane rozdziały z *Legendy Młodej Polski*, jakie damy przeczytać ciekawszym tych spraw uczniom, pozwoli na nakreślenie sylwety duchowej pisarza. Zobaczymy, jak z tego surowego realizmu, z tego ciągłego odwoływania się do codziennej wartości człowieka, wyrasta moralne napięcie pisarza, którego Chlebowski zestawiał ze Skargą i Staszicem. Pokaże się w ten sposób, że ród naszych wielkich moralistów nie jest czemś kończącem się na XVI czy XVII wieku, że choć to brzmi zrazu nieoczekiwanie, Modrzewski i Brzozowski reprezentują tę samą czujną troskę o dobro narodu, o wartość jego codziennych spraw i ich ulepszanie.

Recenzje i sprawozdania.

NOWE WYDANIE *LITERATURY POLSKIEJ* KORBUTA.

(Gabrjel Korbut: *Literatura polska od początków do wojny światowej*. Wydanie drugie, powiększone. Warszawa 1929—31. Skład główny w Kasie im. Mianowskiego. T. I, str. XII, 621; t. II, str. 439, t. III, str. 607; t. IV, str. 378.)

Pierwsze wydanie monumentalnej pracy Korbuta ukazało się w trzech tomach w latach 1917—1921. W ciągu dziesięciolecia stało się bibljograficzną rzadkością. Obecne wydanie ukazuje się już w czterech tomach, powiększone znacznie i poprawione zarazem.

Najkapitalniejsza różnica polega na rozszerzeniu pierwotnego planu. Autor zrzekł się obecnie zasady, że będzie podawał wyłącznie materjał, dotyczący nieżyjących pisarzy. To mu pozwoliło dać pełny obraz dwu nowych okresów literatury: pozytywistycznego i neoromantycznego (Młodej Polski). Bardzo szczęśliwie autor nie używa barbarzyńskiego terminu: modernizm, który niewiadomo czemu znowu zaczyna wchodzić w modę. Wprawdzie w trzecim tomie poprzedniego wydania autor umieścił był „Dodatek", zawierający omówienie dwudziestu pięciu pisarzy z nowszego okresu. „Dodatek" ten stał się teraz tomem czwartym, urósł ze stron 70-u na 378 i objął blisko 400-u pisarzy. Cały tom pod względem ujęcia został zastosowany do całości pracy. Mamy tu zatem i odpowiednie ustępy i ugrupowania. W istocie tom ten jest pracą zupełnie nową. Powiększenie, jak widzimy, kapitalne.

Ponieważ jestem obecnie przy czwartym tomie, chciałbym w nim podnieść jeden szczegół, zdaniem mojem, mniej szczęśliwy. Mianowicie autor wprowadził tu Conrada-Korzeniowskiego, jako pisarza polskiego. Niestety, pisarz ten angielską, nie polską wzbogacił literaturą. Autor zamknął tom specjalnem „posłowiem", którego główniem zadaniem jest obrona tej właśnie pozycji; argumenty nie wydają się mi przekonywujące: Hoene-Wroński, Bronikowski, Kopernik ... a zwłaszcza Przybyszewski, który tylko „przypadkowo" został pisarzem polskim. Ba, ale ten przypadek na ruchu literackim zaważył niemało. Przykre prawdziwie sprawia wrażenie wycieczka autora co do „niepolskiej ideologji" tego pisarza, wycieczka tak obca całemu duchowi *Literatury* Korbuta. Ale to szczegół.

Pierwsze trzy tomy są w zasadzie powtórzeniem dawnego wydania. Ten sam układ i w znacznej mierze ten sam materjał, tylko tu i owdzie znajdą się jakieś przesunięcia z działu do działu, z grupy do grupy. Liczne dawne uzupełnienia, dopełnienia (autorów) i sprostowania zostały obecnie umieszczone w ciągłym tekście we właściwych miejscach, co niezmiernie ułatwia orjentację.

Wydanie jest powiększone — a i poprawione — nietylko przez to, że został dodany nowy tom, nowe okresy literatury, ale i przez to, że dawny tekst ulega również powiększeniu i nieraz sprostowaniu. Przybyła znowa znaczna liczba autorów, zwłaszcza jednak wzrasta literatura o autorach. Zdarza się, że tu i owdzie liczba pozycyj zwiększa się w dwójnasób. Trzeba tu stwierdzić fakt niezwykłej czujności autora, fakt jego, powiedziałbym, nieubłaganej pracy, która prowadzi niejednokrotnie do ważkich modyfikacyj (ważniejsze z nich autor wskazuje w przedmowie).

Naturalnie, zdarzają się tu i owdzie pewne niedopatrzenia, jakiś *lapsus*. Oto w tomie I-m na str. 68 dowiadujemy się, że *Kazania gnieźnieńskie* są przekładem lub przeróbką kazań ze zbioru *Legenda aurea* Jakóba de Voragine z XIII w. — A przecie *Złota legenda* to nie kazania, lecz żywoty świętych. Tu i owdzie autor chciał dać odsyłacz do strony dalszej, więc pisze: ,,Patrz niż. str.", a potem w korekcie zapomniał wstawić odpowiednią liczbę.

To są bardzo małe niedokładności. Są w *Literaturze* o wiele poważniejsze, o których jeszcze pomówimy. Ale te małe czegóż dowodzą? Są to nieuniknione usterki w książce, zawierającej tysiące a tysiące dat i pozycyj, a wykonanej siłami j e d n e g o człowieka... Może moglibyśmy uczynić ten zarzut, że jednak korekty należałoby dokonywać w dwie pary oczu... Poza temi drobiazgami tkwi jednak ten zasadniczy fakt, że Korbut podjął się dokonania indywidualnemi siłami dzieła, które powinno być spełnione siłami instytucji czy organizacji.

Teraz chciałbym kilka słów powiedzieć o u k ł a d z i e k s i ą ż k i. Olbrzymi materjał należało w jakiś sposób usystematyzować. Głównych ram dostarczyły autorowi zwykle używane podziały. A więc piśmiennictwo średniowieczne z podziałem na zabytki łacińskie i polskie, wiek złoty, okres baroku i t. d. Ale i w obrębie tych ram z konieczności trzeba było znowu poczynić pewne ugrupowania: powieść, dramat, liryka, polemika religijna i t. p. Przed okresem jakimś lub grupą autor zwykle daje krótką charakterystykę doby, kierunku, grupy, podając tu odpowiednią literaturę. Dopiero później, odrębne pozycje stanowią bądź zabytki (dajmy na to roczniki, kroniki powieści, dzieła dramatyczne i t. d.), bądź — autorowie. Tu zachodzi taka trudność. Jakiś zabytek z tych czy innych względów można zakwalifikować do różnych grup. (Nie zawsze przy takiem zakwalifikowaniu można zgodzić się z autorem, jak np. kiedy do spisu powieści dodaje i Paska, jako że jego pamiętniki Brückner nazwał ,,romansem historycznym"). Większy kłopot z autorami, którzy piszą i wierszem i prozą, bywają jednocześnie powieściopisarzami i dramaturgami, a nawet rozpoczynają działalność swą w jednym okresie, zamykają w drugim; ba, sięgają niekiedy i do trzeciego. Autor znalazł z tego odpowiednie wyjście, omawiając zawsze całkowitą działalność pisarza w jednem tyko miejscu, w innych pozostawiając odsyłacze.

O m ó w i e n i e jakiegoś p i s a r z a składa się zwykle z t r z e c h d z i a ł ó w. Najprzód krótkie dane biograficzne. Dalej podane są jego dzieła, zwykle pierwodruki, ale przy pisarzach dawnych wymienia autor również najnowsze wydania. Wreszcie idzie literatura. Zarówno w drugim, jak trzecim dziale

autor nie zawsze chce być wyczerpującym. Albo podaje rzeczy „najważniejsze" tylko, albo wskazuje, gdzie (w zbiorach, monografjach, spisach) czytelnik może znaleźć zupełniejszą informację.

Oceniając układ w całości, powiem, że ugrupowania naogół nie służą jasności obrazu. Mimo działów i poddziałów autorowie nieraz idą po sobie nieskończonym szeregiem, co sprawia np., że Towiański staje obok Ad. Górowskiego, a to na tej podstawie, że obaj piszą na emigracji i nie należą do Towarzystwa Demokratycznego (w liczbie 70-u). Czy wybór cechy, w tym wypadku negatywnej, dostatecznie charakteryzuje grupę, i tak obszerną? Skądinąd spotykamy grupy drobne, a jednak sztuczne i przypadkowe. Oto w tomie drugim grupa „Puławy". Są tu Czartoryscy (cztery osoby), Woronicz i Niemcewicz. A jeszcze ni stąd ni z owąd Morelowski. Co każe Woronicza zaliczać do grupy puławskiej? Że napisał *Sybillę?* Jego ideologja, jego pomysły, jego styl — to wszystko nic niema wspólnego z Puławami!

Ważniejszy jednak od tego wszystkiego jest szkopuł. Dla uskutecznienia podziałów używa autor naogół cech literackich: humanizm, barok, klasycyzm, romantyzm, pozytywizm, neoromantyzm, ... dramat, powieść i t. p. Ale przecie uwzględnia nietylko poetów, krytyków, historyków, filozofów, publicystów, choćby ekonomistów czy prawników, lecz także matematyków, astronomów, fizyków, przyrodników, lekarzy. A tych astronomów i lekarzy trzeba mieścić wśród klasyków, romantyków czy neoromantyków... *Principium divisionis* zupełnie zawodzi.

Tak tedy, biorąc rzecz od strony teoretycznej, zasady uporządkowania nie mogą nas zadowolić. I nawet nie o to chodzi, czy podstawy podziału w ogólności są słuszne, czy nie — to trudne zagadnienie — ale o to, że w całe to usystematyzowanie wkrada się coś niesystematycznego, przypadkowego.

Ale stwierdzając to, i upierając się, że to spostrzeżenie jest słuszne, nie przypisuję przecież tej okoliczności szczególniejszej wagi. Możnaby rzec, że okoliczność wskazana poniekąd umniejsza estetyczną wartość książki Korbuta, nie obniża jednak w najmniejszym stopniu jej znaczenia praktycznego, a tem samem naukowego. Bo czy wyobrażamy sobie, że ktoś może systematycznie studjować *Literaturę* dla objęcia całego zasobu twórczości polskiej w tak rozległych dziedzinach? Przecie tego nikt dokonaćby nie potrafił. Potrzebny nam będzie zawsze albo jeden jakiś autor, albo też jakiś wyimek tej wielkiej całości. A w takim razie niezbędnym dla nas będzie przedewszystkiem indeks. Indeks zaś jest skrupulatnie ułożony.

Przejdziemy obecnie do rozważania z a s a d w y b o r u zarówno w zakresie autorów jak odpowiedniej w nich literatury. W przedmowie autor powiada, że co do wyboru pisarzy kierował się pewnemi względami (rozgłosem lub faktem niedoceniania), a co do literatury wyczerpywać przedmiotu nie chciał, podając tylko rzeczy istotne i najważniejsze. Zdaje się jednak, autor myli się, że całkowicie zapanował nad materjałem, by swobodnie dokonać wyboru. Uznaję to w pełni, uznaję ze czcią i pokorą, że uczynił wiele, zadziwiająco wiele, nad miarę wiele. Że jeden człowiek, zdany wyłącznie na swe siły, już więcej uczynić nie mógł. Powracam do stwierdzenia faktu, że autor podjął niezmierny ciężar, który winien był spocząć na barkach wielu współpracowników. „Sprawdzenie — mówi — wszystkiego u źródła było dla mnie niepodobieństwem". Ale cóż sprawdzenie... Autor n i e m ó g ł mieć wszystkiego w ręku. „Proszę pamiętać — dodaje — że materjał ułożyłem sam bez pomocy

sztabu współpracowników..." Wobec tego, jako też wskutek „niemożności wyzyskania wszystkich potrzebnych źródeł", w licznych wypadkach decydowało nie swobodne wartościowanie, lecz traf.

Nie mogło być inaczej.

Czy mógł przedsięwziąć na całym obszarze zbadanie źródeł archiwalnych? Nie mógł. Zależny jest od drukowanej literatury. Zależnym był od tego, w jakim czasie zdobyć można było odpowiednie studjum, notatkę. — Od tego, kiedy zdążył to przejrzeć. Czy można nb. pomyśleć, by autor nie wiedział o tłumaczu Kantu Bychowcu, którego umieścił był pierwotnie nie w głównym tekście, lecz w dopełnieniach? Czy nie napotykał nigdy Chodaniego, tłumacza i popularyzatora sielanek Gessnera? z którym zaszło to samo co z Bychowcem? I w wielu, wielu innych wypadkach. Dowodów na zależność od nowych studjów, które kazały autorowi uwzględnić pominiętego pierwotnie pisarza, możnaby przytoczyć długi szereg. Ktoś może chciałby powyciągać takie rzeczy z triumfem. Tak czynią ci, co zawsze więcej wiedzą, lepiej umieją, i pracy cudzej nie szanują. Dla mnie — a sądzę, że moja pozycja jest słuszniejsza — zaznaczone fakty są dowodem zmagania się samotnego pracownika z ogromem materjału, jego niezwykłego wysiłku, w którym przezwycięża trudności, zdawałoby się nieprzezwyciężone.

Zapewne, zależność od drukowanego materjału jest zarazem zależnością od cudzej sumienności i umiejętności. Co robić ostatecznie ze sprzecznościami źródeł, których dowody mamy na każdej niemal stronie u Korbuta. Jeden podaje to, drugi tamto, ktoś się domyśla owak, a jeszcze inny całkiem inaczej. Autor broni się w ten sposób, że obok siebie ustawia różne mniemania i twierdzenia, jakby mówiąc czytelnikowi: szukaj, wybieraj. Ale czy zawsze można się wybronić?

Biorę za przykład Woronicza. Napisał o nim monografję ks. Jougan. Jakże można mu nie wierzyć? I autor mu wierzy. — A jednak jest to monografja dość smutna. Mogę śmiało to utrzymywać na podstawie własnych źródłowych badań nad wspomnianym pisarzem. Naturalnie, nie spodziewamy się tego, by autor mógł przerobić źródłowo cały obszar literatury. I oto za Jouganem powtarza szereg nieścisłości. — Naturalnie, gdyby o Woroniczu pisano więcej, a nadewszystko uważniej, autor by to wszystko uwzględnił i niedokładności i błędy sprostował, jak w tylu innych niezliczonych wypadkach. Lecz łatwo ocenić, jak mozolny jest mechanizm takiego sprostowania!

Mówiliśmy o tych niezmiernych trudnościach, jakie się wciąż piętrzyły przed autorem. Jaki jest przecież wynik tej walki?

Odpowiedzią na to może być tylko to jedno, że Korbut stał się niezbędnym towarzyszem i pomocnikiem, niemal opiekunem, każdego pracownika w dziedzinie literatury. To nic, że ten rozszerzy później pole swego badania. To nic, że do poprawienia coś się znajdzie. Niech udzieli swych odkryć autorowi. Autor prosi właśnie o to. A jak w ciągu kilku lat wyczerpane zostało wydanie pierwsze, tak stanie się to i z następnem. A wtedy ukaże się trzecie, znów poprawione i wzbogacone. Bo materjał już narasta. A ileż go jeszcze przybędzie!

Aureli Drogoszewski (Warszawa).

ANTOLOGJA MYŚLI POLSKIEJ.

(Autoreferat o książce: *Ideały kultury a prądy społeczne* — Wybór z pism myślicieli polskich XIX i XX wieku. — Z 16 portretami. — Nakł. Naszej Księgarni, Warszawa 1932, str. 528).

Dzieje myśli polskiej są bardzo zaniedbane. Na polu literatury, badania analityczne oraz kilkakrotnie podejmowane próby syntezy ujawniają zasadnicze drogi jej rozwoju, a przewodnik mniej lub więcej wytrawny gotów prowadzić nas zawsze, nawet wśród dzieł drugorzędnych talentów — tu w dziedzinie myśli polskiej, mrok tajemniczej obcości okrywa nazwiska najwybitniejsze nawet, a dziejom jej nikt dotychczas nie wystawił godnego pomnika. Ale nietylko brak nam przewodników. Zamknięte są drogi dojścia do źródeł samych, bowiem dorobek myśli naszej przechowany jest w zaciszu wielkich bibljotek i niema go na rynku księgarskim. Śniadecki, Trentowski, Gołuchowski, Szujski, Świętochowski, Krzemiński, Bohusz, Brzozowski i inni są dostępni tylko dla wybranych, uprzywilejowanych mieszkańców wielkich miast.

Zaniedbanie to musi być corychlej naprawione. Właśnie dziś, gdy budujemy na nowo państwo nasze, nie wolno nam zapominać o tych, którzy je widzieli w swych myślach. Musimy o nich wiedzieć i pamiętać, nie dlatego, że tak każe sentyment historyczny, ale poprostu dlatego, że powinniśmy być wierni samym sobie. Dzieje myśli naszej są wyrazem duszy polskiej. Dzień wskrzeszenia państwa jest datą powstania nowego obowiązku: — wypełnienia w życiu tych słusznych i sprawiedliwych myśli o państwie, kulturze, społeczeństwie i jednostce, które z woli wroga żyć mogły tylko w prześladowanej książce. Nie wszystko, oczywiście, będzie przydatne: czas i warunki mają swoje prawa. Ma je jednak również i dusza narodu, która wobec istnej nawałnicy nowości, zalewającej nas zewsząd, utrzymać musi pion swój własny — jeśli wogóle istnieć mamy samodzielnie w świecie. Szczególnie zaś ważną rzeczą jest zapoznać młodzież naszą z dziejami myśli ojczystej. Młodzież odczuwa zawsze bardzo żywą potrzebę zdobycia poglądu na świat; tę naturalną potrzebę wzmagają warunki dzisiejszego życia: — panujący wszędzie na świecie ideowy i gospodarczy chaos. Ale literatura piękna nie przemawia do młodzieży dość silnie; nie jest autorytetem; nie dopomaga w stworzeniu myślowego ładu. Dlatego udostępnienie młodzieży dorobku myśli naszej ma ogromne znaczenie wychowawcze.

Oto są, w streszczeniu, najważniejsze motywy, które skłoniły mnie do podjęcia pracy nad zestawieniem ,,wyboru z pism myślicieli polskich XIX i XX wieku". Obrałem układ rzeczowy: ma on, mimo wszystko, więcej stron dodatnich, niż układ chronologiczny. Jest bardziej kształcącym; żywiej interesuje; pozwala lepiej aktualizować. Ponieważ jednak wyjątki musiały być raczej dłuższe, niż krótsze, a materjał jest bardzo obfity, podzieliłem całość na dwa tomy. Tom pierwszy, obecnie wydany, obejmuje zagadnienia, związane z kulturą, pojętą jako współżycie ludzkie. Ideową osią drugiego tomu będą sprawy kultury, rozumianej jako tworzenie wartości i kształcenie osobowości.

Książka *Ideały kultury a prądy społeczne* pragnie pokazać, jakie są ideały kultury oraz jakie istnieją systemy ideowe organizacji ludzkiego współżycia. Odpowiednio wybrane i zestawione wyjątki z dzieł naszych myślicieli charakteryzują: konserwatyzm, radykalizm, katolicyzm, socjalizm, nacjonalizm,

ideologję ludową. Czytelnik dowiaduje się w ten sposób, czem była i jest dana ideologja w Polsce; zapoznaje się również i z krytyką tych prądów, przedstawioną przez innych myślicieli. Inny charakter mają rozdziały: pierwszy i ostatni. Pierwszy — również na materjale wypisów — ukazuje te wartości i postulaty, którym w organizacji współżycia zaprzeczyć nie wolno. Ostatni ukazuje problemy i możliwości przebudowy dzisiejszych podstaw życia zbiorowego.

Książka cała oddać może duże usługi w kształceniu obywatelskiem. Zapoznaje ona młodzież, na podstawie materjałów „z pierwszej ręki" z różnemi rodzajami ideologij politycznych; uczy zestawiać je ze sobą i oceniać ich wartość z punktu widzenia ideałów kultury i dzisiejszych potrzeb naszego państwa. Dlatego korzystać z niej powinien przedewszystkiem historyk. Ale nietylko historyk. Cokolwiek głębsze wejrzenie w jej zawartośc przekonywa, iż nie będzie ona obojętną poloniście, który może czerpać z niej w sposób zupełnie swoisty. To właśnie chcemy pokazać.

Jakież więc korzyści może oddać ta książka w nauczaniu języka ojczystego na stopniu wyższym? Stojąc na gruncie obowiązującego programu oraz dzisiejszych postulatów dydaktycznych i wychowawczych, sprobujemy nakreślić obraz różnorodnych możliwości wyzyskania tych wypisów w szkole przez polonistę. Po pierwsze ułatwiają one realizację bardzo trudnego wskazania programu w zakresie lektury podstawowej, a mianowicie zapoznania młodzieży z „wyborem prozaików polskich wieku XIX i XX". Jedyny, dostępny w szkole, wybór tych tekstów dał St. Adamczewski w *Sympozjonie*. Wypisy nasze nie powtarzają oczywiście tych samych wyjątków, dzięki czemu pozwalają na rozszerzenie i pogłębienie znajomości pisarzy, wskazanych przez program, a więc: A. Mickiewicza, A. Cieszkowskiego, St. Szczepanowskiego, St. Witkiewicza, A. Świętochowskiego. Ponieważ zaś zasadniczem kryterjum doboru fragmentów były — jak widzieliśmy — względy ideowe, przeto sylwetki pisarzy i myślicieli zarysować się powinny dość plastycznie.

Powtóre, wypisy nasze przynoszą materjał, pozwalający pogłębić znajomość prądów literackich i umysłowych w Polsce XIX i XX wieku. Młodzież nasza zna je zazwyczaj na podstawie utworów literackich. Jest zaś zewszechmiar pożądane, by mogła spojrzeć na rzeczy ze stanowiska myślowego, a nietylko ujmować je poetyckiem widzeniem. Ważne to i ze względów wychowawczych, ponieważ młodzież wykazuje naogół skłonność do pewnego lekceważenia „nieżyciowych" prawd i wskazań literatury pięknej, i ze względów dydaktycznych, ponieważ pozwala na dyskusję zagadnień bardziej systematyczną, niż uczynić to można na materjale poetyckim. Prawdopodobnie jedną z przyczyn nieudolności logicznej uczniów klas wyższych jest właśnie to, iż polonista ma do czynienia przeważnie z materjałem poetyckim i powieściowym. Otóż wypisy nasze pozwalają zapoznać się przedewszystkiem z romantyzmem i ruchem umysłowym na emigracji, przynosząc wyjątki z dzieł A. Cieszkowskiego (religijna teorja dziejów), J. Hoene-Wrońskiego (sposoby organizowania życia zbiorowego), H. Kamińskiego (organizacja gospodarcza), H. Kajsiewicza (Bóg i naród), K. Libelta (pojęcie narodu), St. Worcella (socjalizm chrześcijański), S. Goszczyńskiego (zagadnienia demokracji) i K. Libelta (znaczenie i rola ludu). Na tej podstawie nakreślić można wyrazisty obraz romantycznych ideałów w filozofji i polityce, oraz zorjentować się w zasadniczych dążeniach grup ideowych na emigracji; prócz tego, wiele z tych wyjątków nadaje się do głębszej aktualizacji,

ponieważ poruszają problemy i dziś również interesujące. Następnie — pozytywizm. Z tego okresu znajdujemy w książce: A. Świętochowskiego (wychowanie człowieka), J. K. Potockiego-Bohusza (wiejski pogląd na świat), J. L. Popławskiego (rola tradycji), L. Górskiego (tradycja), St. Koźmiana (religja i karność), A. Z. Helcla (państwo), L. Krzywickiego (materjalizm dziejowy), St. Krzemińskiego (idealizm dziejowy), St. Krusińskiego (krytyka nacjonalizmu). Nazwiska te przekonywują, iż książka ułatwia poznanie różnorodnych ognisk życia umysłowego w Polsce po r. 1863: t. zw. pozytywistów warszawskich, stańczyków krakowskich, grupy „Głosu", początków socjalizmu i t. d. Wreszcie okres następny: od schyłku wieku XIX. Znajdzie tu młodzież wyjątki z dzieł St. Szczepanowskiego (idealizm dziejowy), A. Górskiego (istota kultury, człowiek), St. Witkiewicza (demokracja i kultura wsi), St. Żeromskiego (idea postępu), Wł. Orkana (religijność), St. Brzozowskiego (stosunek do dziejów, kultura i prawo). „Młoda Polska" ukazaną tu jest od strony ideowej i socjalnej, a to ułatwia uczniom zrozumienie zarówno literatury tego okresu, jak i związków między naszą epoką i tamtemi, najbliższemi nam, czasami.

Powyżej scharakteryzowane sposoby korzystania z wypisów naszych odnoszą się ściśle do wymagań stawianych przez program. Niezmiernie ważną jednak jest jeszcze jedna, trzecia, możliwość, niezalecana przez programy wyraźnie, ale coraz bardziej aktualna i doniosła. Oto, młodzież nasza wynosi ze szkoły jaką taką znajomość wybitnych postaci w historji i w literaturze ojczystej; wie natomiast bardzo niewiele o wybitnych uczonych i myślicielach Polski dawniejszej, a o wielkich umysłach XIX i XX wieku nie wie nic zgoła. Jest to stan rzeczy i szkodliwy i niesprawiedliwy: wypacza się obraz dziejów minionych, giną niewyzyskane skarby. Sąsiedzi nasi już dawno porzucili wyłączność literacką i historyczną, a młodzież niemiecka uczy się w szkole nietylko o Goethem i Schillerze, ale i o wybitnych filozofach od Leibniza do Nietzschego. Zapewne, poznanie czyjejś filozofji nie jest łatwe, nie jest jednak trudniejsze, niż poznanie osobowości poety. I tu i tam rozumna selekcja pozwala wybrnąć z trudności. Otóż książka nasza jest próbą zapoznania młodzieży z wybitnymi myślicielami polskimi. Dlatego też najwybitniejsi reprezentowani są nie jednym, lecz kilku fragmentami, przyczem starano się o wybór taki, by przeczytanie wszystkich wyjątków danego autora — rozsypanych w książce w ramach różnych zagadnień — dawało jego profil myślowy. Najwięcej miejsca zajęli E. Abramowski (45 stron): St. Brzozowski (27 stron) — wydawca uważał bowiem, iż są oni najwybitniejszymi przedstawicielami nowoczesnej myśli polskiej. Prócz nich, w skromniejszych rozmiarach, znalazło się miejsce dla: A. Cieszkowskiego, St. Szczepanowskiego, Wrońskiego, M. Morawskiego, E. Majewskiego, K. Libelta, K. Krauza i in. Zamieszczony tom drugi wydawnictwa przyniesie inne jeszcze nazwiska oraz pozwoli pogłębić, z nowych punktów widzenia, znajomość zdobytą na podstawie tomu pierwszego.

Uwagi powyższe wskazują w sposób zupełnie ogólny zasadnicze możliwości korzystania z książki: *Ideały kultury a prądy społeczne* w nauczaniu języka ojczystego na stopniu wyższym. Byłoby już rzeczą zbędną dodawać, iż wypisy te pozwalają w całej pełni realizować ideę szkoły pracy lub nauczania pod kierunkiem, że ułatwiają i pogłębiają aktualizację, wiązanie z teraźniejszością, że służą wychowaniu obywatelskiemu, że się nadają do pracy pozaszkolnej, w kółkach i organizacjach młodzieży — wszystko to wynika z uwag

poprzednich. I tylko praktyka szkolna pozwoliłaby na wskazówki bardziej szczegółowe oraz na bardziej konkretną ocenę przydatności książki. Nie należy to zresztą do autora. Jedno tylko nie ulega dla nas wątpliwości: polonista musi zapoznać młodzież z dziejami polskiej myśli.

Bogdan Suchodolski (Warszawa).

NAUKI POLSKIEJ TOM XV.

(Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. Warszawa 1932. Str. X, 449, nl. 5)

Nowy tom *Nauki Polskiej* poświęcono pięćdziesięcioleciu Kasy im. Mianowskiego. Rys historyczny tej instytucji, opracowany przez Zygmunta Szweykowskiego, zajmuje naczelne miejsce i bezmała połowę tomu. Od lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia Kasa Mianowskiego spełniała zadania Ministerstwa nauki i oświaty polskiej w b. zaborze rosyjskim. Jej dzieje są więc nader ważnym rozdziałem ogólnych dziejów kultury polskiej. Na tem miejscu powtarzać nie potrzeba, jakie są zasługi tej instytucji, bo rzeczy to powszechnie znane. Monografista Kasy też nie poszedł drogą wyłącznie apologetyczną, lecz oparłszy się na materjale archiwalnym i na informacjach źródłowych, szczegółowo przedstawił dzieje powstania i działalności instytucji w jej kolejnych etapach rozwojowych. Kasa była, jak wiadomo, dziełem b. profesorów i uczniów warszawskiej Szkoły Głównej, czyli innemi słowy twórców polskiego ruchu pozytywistycznego, ale z wyłączeniem radykalnych jego przedstawicieli, jak np. Świętochowskiego. Szweykowski, będąc właśnie jednym z najwybitniejszych badaczy pozytywizmu polskiego, z rozporządzalnego a przedtem niewyzyskanego materjału wydobył treść nietylko najistotniejszą do charakterystyki instytucji, ale zarazem rzucającą nowe światło na szczegółowe zagadnienia epoki i ludzi.

Działalność Kasy dzieli autor na trzy okresy: do r. 1890, do r. 1905 i do r. 1918. Czasy ostatnie, gdy w nowych warunkach bytu narodowego Kasa mogła już stać się wyłącznie instytutem popierania polskiej twórczości naukowej, jako należące do teraźniejszości, historyk charakteryzuje tylko ogólnikowo. Do tego celu zmierzała Kasa od początku swego istnienia, ale życie społeczne narzucało jej swoje zadania, którym zwłaszcza w pierwszych dwóch okresach swej działalności poświęcać się musiała wydatnie. Stąd początkowa przewaga wysiłków naukowo-popularyzatorskich, troska o podręczniki elementarne, opieka nad kształcącą się młodzieżą i wogóle utylitarystyczny kierunek prac Kasy, stopniowo i w miarę zmieniających się warunków narodowo-społecznych ustępujący na rzecz potrzeb naukowych w ścisłem słowa znaczeniu. Rok 1890, od którego mniej więcej ruch kulturalny kształtuje się odmiennie (przechodząc od kultu zbiorowości do indywidualizmu i od pozytywizmu do neoromantyzmu), aczkolwiek działalność Kasy, kierowanej stale przez swych twórców, szła nadal po linji ideałów Szkoły Głównej, zaznaczył się wszakże o tyle, iż do Komitetu Kasy wprowadzono nieco młodszych sił, a w pracach Kasy przejawia się dążność do uniezależnienia wiedzy od życia, zwrot do humanistyki, do filozofji abstrakcyjnej i do badań psychologicznych. W swojej inicjatywie Kasa wciąż była krępowana obawą przed represjami rządu rosyjskiego, stąd nieunikniona ostrożność w jej poczynaniach. Niezależnie od tego Komitet Kasy zajmował stanowisko poniekąd zachowawcze, a przynajmniej powściągliwe w stosunku do nowych prądów i z zewnątrz płynącej inicjatywy. Charakterystycznym tego przykładem jest szczegółowo przez Szweykowskiego przedstawiony stosunek Komitetu Kasy do wydawnictwa *Poradnika dla Samouków*. Aczkolwiek

dzieło to jak najlepiej odpowiadało programowi Kasy, jego projekt nie znalazłby zapewne poparcia w Komitecie, gdyby inicjatorzy *Poradnika*, Stanisław Michalski i Aleksander Heflich, nie postawili Komitetu przed faktem dokonanym, załączając do ponownego podania o zapomogę odbitkę już wydrukowanych pierwszych arkuszy. Dziś wiadomo, że znakomite to dzieło stanowi jedną z największych chlub działalności wydawniczej Kasy. Do drugiego wielkiego dzieła, wydanego pod firmą Kasy, odnosił się Komitet początkowo także z dużą rezerwą, mianowicie do *Słownika języka polskiego*. Stanowczo ujemny był stosunek Komitetu do prac bibljograficznych, których znaczenia niedoceniano, względnie uważano je za społecznie mniej pilne. Nie obyło się bez pomyłek, jak np. odmowa zapomogi na wydawnictwo *Logiki ekonomji* Zygmunta Herynga. Ale naogół stosunek Komitetu Kasy do młodych był zawsze życzliwy. Dopiero po r. 1905 wyraźniej zarysowywa się konflikt dwóch światów, czego objawami były w Kasie np. nieprzychylny stosunek do wniosków składanych przez Andrzeja Niemojewskiego lub sprawa Stanisława Brzozowskiego.

Nie streszczamy tu bogatej w treść monografji, lecz jedynie wskazujemy niektóre jej momenty i szczegóły. Z przytoczonych przykładów wynikaćby mogły wnioski w stosunku do działalności Kasy zaprawione zbyt krytycznie. Że byłyby one niesłuszne, tego dowodzi wymownie całokształt działalności Kasy, z pełnym objektywizmem, najsumienniej i najdokładniej przedstawiony w pracy Szweykowskiego. „Instytucja, — stwierdza jej monografista — która była jedyną w Królestwie po r. 1863 orędowniczką nauki, która skupiła w sobie najwyższe ambicje ówczesnego społeczeństwa, która wydatkowała z funduszów publicznych miljony złotych na studja i wydała zgórą tysiąc tomów prac naukowych — dostatecznie legitymuje swoją wartość." O żywotności zaś Kasy i o sprężystości jej kierownictwa najlepiej świadczy energja, z jaką Kasa działała w najcięższych warunkach narodowo-społecznych i z jaką umiała stanąć do nowych zadań, aby w wyzwolonem państwie, obok Polskiej Akademji Umiejętności, która rozwijała się w warunkach znacznie pomyślniejszych, zająć naczelne miejsce w uprawie twórczej myśli naukowej. Przy tej sposobności należy podkreślić, że gdy dopiero w roku 1914 nastąpiła chwila ostatecznej likwidacji dotychczasowego kierunku pozytywistycznego, a równoczesny rozrost finansów dał podstawy do znakomitego rozszerzenia programowo zakrojonej pracy, kierownictwo działu naukowego objął Stanisław Michalski, inicjator i dotychczasowy redaktor *Poradnika dla samouków* i od r. 1918 *Nauki Polskiej*, zaś od r. 1928 dyrektor Funduszu Kultury Narodowej. On to właśnie w tym nowym, teraźniejszym okresie działalności Kasy około jej rozwoju najwięcej i najtrwalej się zasłużył.

Niejako wstępem do monografji Szweykowskiego jest w omawianym tomie zwięzły zarys *Rozwoju nauki polskiej w latach 1800 do 1880* przez prof. Franciszka Bujaka. Na 40 stronicach tekstu autor nietylko zebrał obfity materjał rzeczowy, dający dokładny obraz wysiłków społeczeństwa na tem polu w dobie niewoli, ale również oświetlił główne prądy nauki polskiej w XIX stuleciu, ich charakter, związek z ogólnemi kierunkami kulturalnemi epoki i z wpływami zewnętrznemi. Ten naogół dobrze przemyślany i świetnie napisany zarys nasuwa zastrzeżenia w tych ustępach, gdzie autor udowadnia zależność postępów nauki polskiej od studjów naszych uczonych w wyższych uczelniach niemieckich lub nawet od ich pochodzenia z rodzin niemieckich. Wydaje się mianowicie, iż zarówno przesłanki jak wysuwane stąd wnioski są conajmniej za ryzykowne. I jeśli autor wskazuje okres romantyzmu, jako najbardziej

niepomyślny dla nauki polskiej, nasuwa się uwaga, iż po znacznie korzystniejszej dobie racjonalistycznej, gdy wzory brano z Francji i Anglji, właśnie w dobie romantyzmu przeważają u naszych uczonych wpływy niemieckie, a odrodzenie nauki polskiej w następnej dobie pozytywistycznej zaznacza się znowu wyraźnym zwrotem do myśli angielskiej.

Resztę tomu XV *Nauki Polskiej* wypełniają stałe rubryki tego wydawnictwa. Zwracamy uwagę na parę artykułów, poruszających ogólne sprawy organizacyjno-naukowe i zagadnienia humanistyczne.

Kazimierz Czachowski (Kraków).

Korespondencje.

KRAKÓW (1931/2).

Czynnikami, które nadają ruchowi kulturalnemu w Krakowie szczególne zabarwienie i które w znacznej mierze decydują o jego roli w polskiem życiu ogólnokulturalnem, są jego perjodyki oraz Polska Akademja Umiejętności.

Z perjodyków na czoło wysuwa się *Przegląd Współczesny*. Zajęty przedewszystkiem wielkiemi zagadnieniami politycznemi, ekonomicznemi i ogólnokulturalnemi, stosunkowo mniej miejsca poświęca sprawom literackim. I tu jednak zasługuje na baczną uwagę, — przedewszystkiem dzięki dwu znakomicie prowadzonym dziełom recenzyj: — sprawozdaniom z poezji K. W. Zawodzińskiego, do których w roku bieżącym dołączyły się oceny powieści pióra p. A. Gruszeckiej.

Sporo artykułów na tematy literackie znajdujemy w drugim, poświęconym ogólno-kulturalnym kwestjom miesięczniku krakowskim, w wydawanym przez Jezuitów *Przeglądzie Powszechnym:* w tomach objętych naszym okresem sprawozdawczym (t. 191—194), naliczyć się ich można było — poza recenzjami — koło dwudziestu. Poziom ich jest dość nierówny; na czoło wybija się tu piękne studjum S. Kołaczkowskiego o *Osobowości i postawie poetyckiej Fredry*. Systematyczny przegląd wydawnictw historyczno-literackich daje tu p. Z. Ciechanowska.

Od października 1931 r. ma Kraków swój organ literacki. Niedawno założony Związek Zawodowy Literatów Polskich (który — nawiasem mówiąc — zdołał się już „rozwinąć" w dwa zwalczające się związki) wznowił w formie miesięcznika *Gazetę Literacką*. Żywo (w niektórych polemikach — zbyt żywo) już interesująco redagowanej *Gazecie* zarzucić trzeba, iż udziela zbyt wiele miejsca bardzo zasadniczym i bardzo „syntetycznym" artykułom na tematy ogólne (odnosi się to zwłaszcza do wyznawczych rozprawek J. Brauna na temat Hoene-Wrońskiego), co jest zresztą chorobą dziecięcą niemal wszystkich czasopism literackich.

Wychodzący również w Krakowie *Język Polski* jest czytelnikom *Polonisty* zbyt dobrze znany, aby trzeba zeń było dawać tutaj sprawozdania.

W pracy Akademji Umiejętności zanotować należy przedewszystkiem ożywienie działalności bardzo do niedawna ospałej Komisji historji literatury polskiej. Świetnie zorganizowani językoznawcy świecili tu historykom literatury przykładem, a że nie poszedł on

na marne, to zasługa pp. Bielaka, Pigonia i t. d., którzy przedstawili swe prace na czterech posiedzeniach Komisji. Kilka prac przedstawiono również na Wydziale, z tych pierwsze miejsce zajmuje dzieło prof. J. Krzyżanowskiego o *Romansie polskim w XVI wieku*. Z wydawnictw humanistycznych Akademji na czoło wysuwa się okazały (około 1200 stron bardzo skondensowanego druku) pierwszy tom *Literatury greckiej* prof. Sinki; — interesuje on polonistę także i bezpośrednio, zawiera bowiem rozdziały o dziejach recepcji autorów greckich w literaturach europejskich ze szczególnem oczywiście uwzględnieniem polskiej. Dopiero koniec ubiegłego roku pozwolił nam się cieszyć plonem Zjazdu im. Kochanowskiego w postaci monumentalnej, zbiorowej *Kultury staropolskiej* i *Pamiętnika Zjazdu*. O ile *Kultura* budzi szacunek jednolitością poziomu rewelacyjnych nieraz prac, to *Pamiętnik* zadziwia — wielką rozmaitością poziomów, zamieszczonych w nim rozpraw. Wydany jako t. 84 *Bibljoteki Pisarzów Polskich* anonimowy *Apologeticus* z r. 1582 może zainteresować tylko specjalistę, historyka piśmiennictwa reformacyjnego; więcej zainteresowania obudzą z pewnością pierwszy tom *Korespondencji* Jana Śniadeckiego, pierwszorzędne źródło do dziejów kultury stanisławowskiej, oraz 1 tom *Komedyj* Plauta w przekładzie prof. Przychockiego.

Szczególnem zdarzeniem w życiu kulturalnem Krakowa było doroczne posiedzenie publiczne Akademji z głęboko ujętym odczytem prof. Kleinera o *Osobistości i wartościach ponad osobistych w „Fauście" Goethego*. Stulecie śmierci Goethego święcił również Uniwersytet akademją z przemówieniami X. rektora Michalskiego i prof. Dyboskiego oraz teatr wystawieniem *Egmonta*.

Publikacje Akademji ratowały honor krakowskiego ruchu wydawniczego, pozatem mizerniutkiego. Krakowska Spółka Wydawnicza, przyciśnięta kryzysem, ograniczała swą działalność do kontynuowania wydawnictwa *Dziejów kultury polskiej* Brücknera. Do minimum ograniczyli też pracę wydawniczą, tak bujną przedtem, krakowscy bibljofile. Z tem większem uznaniem podnieść należy śmiałą inicjatywę wydawcy Kasprowicza, W. Meiselsa, który obecnie rozpoczął wydawać Orkana i zapowiada wybór pism Brzozowskiego.

Również i czasy przodownictwa Krakowa w ruchu literackim Polski należą już do historji, — po wojnie Kraków musi się kontentować rolą prowincji literackiej. Tem milszą niespodzianką były dwa udane debiuty powieściowe: *Kordian i cham* L. Kruczkowskiego oraz *Przylądek dobrej nadziei* Z. Nowakowskiego. Że i najbliższa przeszłość nie była, mimo wszystko, bagatelna, przypomniało nadanie nagrody państwowej K. H. Rostworowskiemu.

Nie ostatnią też rolę w życiu kulturalnem Krakowa odegrały w tym roku — jak i poprzednio — związane przeważnie z Uniwersytem towarzystwa naukowe. Szczególnie ruchliwemi okazały się z pośród nich dwa: mający za sobą już bogatą tradycję krakowski oddział Polskiego Towarzystwa Historycznego (zwłaszcza ciekawe zebrania sekcji krytycznej) i młode Towarzystwo Słowiańskie. Oddział krakowski Towarzystwa Literackiego im. Mickiewicza nie potrafił niestety dotrzymać im kroku. Nad podziw żywą działalność rozwinęło Towarzystwo Miłośników Krakowa.

Kraków, wrzesień 1932. *Wiktor Weintraub.*
